

Leitura e escrita nos espaços escolar e universitário

Organizadores
Márcia Denise da Rocha Collinge
Milena Fernandes Gomes Pinto
Thiago Azevedo Sá de Oliveira





Revista Eletrônica do Instituto de Ensino Superior do Amapá

Equipe Editorial

Editor-chefe

Thiago Azevedo Sá de Oliveira | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
sigma@iesap.edu.br

Editora associada

Karolliny Melo Ferreira Diniz | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil

Conselho Científico

Anne Carolina Pamplona Chagas | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
Bruna Fernanda Soares de Lima-Padovani | Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil
Carlos Daniel Paz | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina
Carmentilla das Chagas Martins | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil
Edna dos Santos Oliveira | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
Eduardo Alves Vasconcelos | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil
Helen Costa Coelho | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
João Cezar de Castro Rocha | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil
Kelly Cristina Nascimento Day | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
Leandro Garcia Rodrigues | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil
Márcia Denise da Rocha Collinge | Instituto Federal do Pará (IFPA), Brasil
Marcus Vinícius Medeiros Pereira | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil
Marilucia Barros de Oliveira | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
Marina Mello de Menezes Felix de Souza Silva | Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Brasil
Regina Célia Fernandes Cruz | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
Romário Duarte Sanches | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
Soraya Paiva Chain | Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil
Tânia Elias Magno da Silva | Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil

Equipe Técnica

Renato Rodrigues da Silva | RS Marketing e TI, Brasil
Rubem de Medeiros Pinheiro | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
Socorro Andrade | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil



Revista Científica Sigma
ISSN Eletrônico 1980-0207
Volume 4, número 4, 2º semestre, 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto de Ensino Superior do Amapá
Elaborada por Socorro Andrade.- CRB2/1.122

R454 **Revista Científica Sigma** [recurso eletrônico] / Instituto de Ensino Superior do Amapá, Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas. - v. 4, n. 4 (jul./dez.2023). - Macapá: Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas, 2023.

Semestral

Descrição baseada em: v. 4, n. 4 (2023)

Modo de acesso: <http://iesap.edu.br/ojs/index.php/sigma>

ISSN: 1980-0207

1. Multidisciplinaridade - Periódicos. 2. Ensino. 3. Pesquisa. I. Instituto de Ensino Superior do Amapá. II. Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas.

CDD: 22 edição, 001.5

Esta revista não assume a responsabilidade das ideias emitidas por meio dos artigos que compõem o referido número, cabendo-as exclusivamente aos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desse periódico desde que citada a fonte.

Indexada em: Diadorim (Brasil), Miguilim (Brasil), Erih Plus (Noruega), World Cat (EUA), Livre (Brasil), Latindex (México), Road (Reino Unido) e Sumários (Brasil).

A **Revista Científica Sigma** (ISSN 1980-0207) constitui-se em periódico acadêmico que se reporta à divulgação de pesquisas multidisciplinares, estando sob a responsabilidade editorial do Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP.

SUMÁRIO

Apresentação – A urgência do debate sobre a prática de leitura e escrita no Brasil

Thiago Azevedo Sá de Oliveira.....06

Reflexões acerca do direito à leitura: apresentação de projeto de pesquisa no ambiente escolar

Claudia Maria Costa Dias

Inês Staub Araldi

Soeli Zembruski.....09

O letramento literário como uma proposta humanizadora na educação de jovens e adultos: a literatura clariciana toma conta da sala de aula

Márcia Denise da Rocha Collinge

Maria da Luz Lima Sales.....22

Um olhar sobre a avaliação da coerência textual do gênero redação do ENEM

Renan Lucas Israel Nascimento da Silva

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli.....41

Estratégias de leitura para a identificação da sequência argumentativa de um editorial

Erica Reviglio Iliovitz.....61

Muitos buracos e nada de obras: uma breve análise dos implícitos em notícias de um jornal popular do Rio de Janeiro

Gustavo Estef Lino da Silveira.....75

Subvertendo o ensino de língua materna: uma experiência de leitura literária e escrita de contos e crônicas em uma turma de 7º ano

Franklin Yago de Souza Hipolito

Daniela de Oliveira Almeida

Luanna de Souza Caires Zambom

Nilsa Brito Ribeiro.....93

O uso do conto e da crônica como meio de produção textual no 1º ano da EJA

Eduarda Abreu do Nascimento

Wellerth Mendes Ribeiro

Lucas Pinto de Almeida.....110

A interferência da oralidade no processo de escrita: uma análise da produção textual dos alunos do ensino médio da EJA em uma escola da rede municipal de Belém/PA

Jorge Haber Resque.....131

Tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem

Edilene Almeida da Silva

Silmara Cristina Silva de Aquino

Carine Almeida Miranda Bezerra

Diego Carvalho Viana.....154

Origens da gamificação e a aplicabilidade no ensino de História: uma experiência na amazônia amapaense

Neliane Alves de Freitas

Ederson Wilcker Figueiredo Leite.....165

Uma obra literária entre fronteiras: procedimentos estruturais de tradução no livro 'Here the whole time', de Vitor Martins

Antonio Carlos Santos da Silva Júnior

Adelino Pereira dos Santos

Alyxandra Gomes Nunes.....187

Entre o britânico e o estadunidense: discutindo o ensino de pronúncia da língua inglesa na educação básica brasileira

Victor André Pinheiro Cantuário

Marcos Souza Ribeiro

Paula Bianca Balieiro Nunes.....210

Representações dos personagens negros na literatura infantojuvenil

Carina Alves Torres

Simone Silva Torres.....228

APRESENTAÇÃO

A URGÊNCIA DO DEBATE SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NO BRASIL

A dificuldade em leitura e escrita dos estudantes brasileiros, assim antecipada pelo insucesso nas avaliações do ENEM, SAEB e PISA, revela a necessidade de discutir o tema de forma profunda, de modo a visitar práticas que apontem um caminho a ser trilhado na busca de resultados que possibilitem a aprendizagem significativa. Entre 2018 e 2022, o Brasil apresentou tendência de estabilidade no quadro evolutivo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Contudo, o País acumula sucessivos resultados ruins, com notas abaixo das médias registradas pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no que se refere ao desempenho de alunos de 15 anos em matemática, leitura e ciências.

O presente Dossiê, denominado "Leitura e escrita nos ambientes escolar e universitário", no computo de 13 artigos, apresenta aos leitores a percepção de agentes direta ou indiretamente envolvidos na reflexão do assunto. Neste volume, os autores, oriundos de diversas instituições de ensino superior, tais como: Universidade de Alicante (UA/Alicante-Espanha), Universidade de Évora (UE/Évora-Portugal), Universidad Internacional de La Rioja (UNIR/La Rioja-Espanha), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/Santana), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Norte do Estado do Tocantins (UFNT), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade da Amazônia (UNAMA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/FCL-Ar), Instituto Federal do Amapá (IFAP),

Instituto Federal do Pará (IFPA), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST) interpretam e propõem, cada qual em face da realidade que os circunda, ações inerentes ao fazer docente do professor-pesquisador, atento à dinâmica da sala de aula e, em específico, à questão da escrita e da leitura.

Analisar o direito à leitura como uma das estratégias fundamentais para alcançar o quarto objetivo estabelecido na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável, uma vez que a democratização da leitura oportuniza o acesso à cultura e à formação permanente consiste no *corpus* de “Reflexões acerca do direito à leitura: projeto de pesquisa no ambiente escolar, ensino remoto e os desafios da escola para sua organização didático-pedagógica”, de Claudia Maria Costa Dias, Inês Staub Araldi e Soeli Zembruski.

Em abordagem sensível sobre a relação entre a literatura e o espaço escolar, o texto “O letramento literário como uma proposta humanizadora na educação de jovens e adultos: a literatura clariciana toma conta da sala de aula”, de Márcia Denise da Rocha Collinge e Maria da Luz Lima Sales, situa que ler é mais que decifrar códigos, ao afirmar que a leitura desperta a criticidade e leva o alfabetizando a relacionar palavras com as possibilidades do mundo. As autoras delineiam estudo sobre o letramento literário em voga da compreensão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a obra da escritora Clarice Lispector.

Ainda com vistas às práticas de leitura e escrita voltadas aos estudantes da EJA, os artigos “O uso do conto e da crônica como meio de produção textual no 1º ano da EJA”, de Eduarda Abreu do Nascimento, Wellerth Mendes Ribeiro e Lucas Pinto de Almeida, e “A interferência da oralidade no processo de escrita: uma análise da produção textual dos alunos do ensino médio da EJA em uma escola da rede municipal de Belém/PA”, de Jorge Haber Resque, sinalizam, à luz do que preconizam os documentos normativos, caso dos PCNs e da BNCC, alternativas metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais sem que, para tanto, se desconsidere a importância das formas orais.

Somam-se aos estudos sobre gêneros textuais específicos os artigos “Estratégias de leitura para a identificação da sequência argumentativa de um editorial”, de Erica Reviglio Iliovitz, “Um olhar sobre a avaliação da coerência textual do gênero redação do ENEM”, de Renan Lucas Israel Nascimento da Silva

e Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli, "Subvertendo o ensino de língua materna: uma experiência de leitura literária e escrita de contos e crônicas em uma turma de 7º ano", de Franklin Yago de Souza Hipolito, Daniela de Oliveira Almeida, Luanna de Souza Caires Zambom e Nilsa Brito Ribeiro e, "Muitos buracos e nada de obras: uma breve análise dos implícitos em notícias de um jornal popular do Rio de Janeiro", de Gustavo Estef Lino da Silveira. Cada qual, a seu modo, julga que a eficácia da leitura diz respeito à compreensão tanto da forma quanto do conteúdo de um determinado gênero textual.

Em "Tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem", de Edilene Almeida da Silva, Silmara Cristina Silva de Aquino, Carine Almeida Miranda Bezerra e Diego Carvalho Viana, bem como em "Origens da gamificação e a aplicabilidade no ensino de História: uma experiência na amazônia amapaense", de Neliane Alves de Freitas e Ederson Wilcker Figueiredo Leite, a associação entre tecnologia e ensino permite o diálogo entre textos, dadas as condições para o uso múltiplo de ferramentas digitais legadas a estudantes e professores alçados ao lugar de cidadãos do século da conectividade.

Por sua vez, os artigos "Uma obra literária entre fronteiras: procedimentos estruturais de tradução no livro 'Here the whole time', de Vitor Martins", de Antonio Carlos Santos da Silva Júnior, Adelino Pereira dos Santos e Alyxandra Gomes Nunes, e "Entre o britânico e o estadunidense: discutindo o ensino de pronúncia da língua inglesa na educação básica brasileira", de Victor André Pinheiro Cantuário, Marcos Souza Ribeiro e Paula Bianca Balieiro Nunes, investigam, em detrimento dos efeitos da globalização, o espaço ocupado pela tradução, na língua e na literatura, como *praxis*.

Importa ainda destacar o texto "Representações dos personagens negros na literatura infantojuvenil", de Carina Alves Torres e Simone Silva Torres. As proponentes realçam em obras brasileiras destinadas ao público infantojuvenil o elemento da identidade negra. Aqui, interessa observar como é investigada a presença de personagens negros na literatura infantojuvenil trabalhada por professores de uma escola pública do interior do estado do Tocantins cuja atribuição almeja formar leitores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Prof. Dr. Thiago Azevedo Sá de Oliveira (IESAP)

Editor-chefe e Coorganizador

REFLEXÕES ACERCA DO DIREITO À LEITURA: PROJETO DE PESQUISA NO AMBIENTE ESCOLAR

REFLECTIONS ON THE LAW TO READ: RESEARCH PROJECT IN THE SCHOOL ENVIROMENT

Claudia Maria Costa Dias 
Inês Staub Araldi 
Soeli Zembruski 

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar o projeto *Direito à Leitura* como parte de um processo de formação dos estudantes e profissionais. Para fundamentar a proposta, analisamos o *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável* (ODS) número quatro, que está intrinsecamente relacionado à educação, e que pretende garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Logo, o conceito de leitura se fundamenta como um recurso do qual não podemos prescindir para alcançar este objetivo. A hipótese de partida se fundamenta no direito à leitura como parte integral do desenvolvimento individual, social e cultural. Com este propósito, se pretende estudar sobre o direito à leitura, a relação entre a leitura e o ensino, um breve panorama acerca da leitura no Brasil e as relações intrínsecas entre a leitura e o desenvolvimento sustentável para uma sociedade mais crítica. Para concluir, destacamos nosso compromisso com o desenvolvimento deste projeto de pesquisa e os motivos que nos levam a investigar como a leitura é incentivada e praticada nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Direito. Agenda 2030. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

For this reason, the aim of this paper is to present the *Direito à Leitura* project as part of the training process for students and professionals. To support the proposal, we analyzed *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável* (ODS) number four, which is intrinsically related to education and aims to guarantee inclusive, equitable and quality education. Consequently, the concept of reading is based on a resource that we cannot do without to achieve this goal. The starting hypothesis is based on the Law to Read as an integral part of individual, social and cultural development. To this end, we intend to study the right to read, the relationship between reading and teaching in Brazil and the intrinsic relationship between reading and sustainable development for a more critical society. To conclude, we would like to emphasize our commitment to the development of this research project and the reasons that lead us to investigate how reading is encouraged and practiced in schools.

KEYWORDS: Reading. Law. The 2030 Agenda. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

Na *Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável* (2015), a educação de qualidade ganha protagonismo em defesa de todos os seres humanos. Está entre os objetivos estabelecidos e é motivo de nossa reflexão o de “Garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida e para todos os indivíduos” (IPEA, 2019). Este objetivo, tão presente em nossa realidade profissional, aparece em quarto lugar, atrás apenas de questões mais básicas tais como Saúde e bem-estar, em terceiro; Fome zero e agricultura sustentável, em segundo lugar e a Erradicação da pobreza, em primeiro lugar. Portanto, o Direito à leitura que se pretende alcançar se configura como um dos elementos que contribui para garantir uma educação inclusiva a todos os cidadãos.

Assim, sabemos que, quando se pretende alcançar os objetivos que se estabelecem em uma sociedade, além de dedicarmos nossa energia, também é necessário determinar metas que sejam capazes de melhorar os indicadores que se configuram como imprescindíveis para o bem-estar social. Neste sentido, a *Organização das Nações Unidas* (ONU) destaca as metas que pretende cumprir em relação ao objetivo de número quatro, a saber:

- 4.1. assegurar que todas as crianças terminem seus estudos de Ensino Fundamental e Médio, de forma gratuita, equitativa e de qualidade e com a produção de resultados de aprendizagem pertinentes e efetivos.
- 4.2. assegurar a atenção aos serviços de desenvolvimento da primeira infância e educação infantil de qualidade.
- 4.3. assegurar o acesso igualitário de formação técnica, profissional e superior de qualidade.
- 4.4. aumentar o número de estudantes jovens e adultos para que adquiram as competências necessárias, técnicas profissionais para o acesso ao emprego, trabalho e empreendedorismo.
- 4.5. eliminar as disparidades de gênero na educação e assegurar o acesso igualitário a todos os níveis de ensino, como também a formação profissional para as pessoas vulneráveis, com incapacidade, povos indígenas e crianças em situação vulnerável (IPEA, 2019, *online*).

De um ponto de vista teórico, estamos seguros de que a leitura promove uma educação de qualidade. Acreditamos que o direito à leitura é uma das variáveis para lograr uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Isso quer dizer que se configura como um dos elementos primordiais para alcançar o desenvolvimento sustentável e gerar opções de respostas a outros problemas sociais. Em outras

palavras, reconhecemos que é cada vez mais urgente pensar em uma educação que ofereça possibilidades de sucesso em todas as áreas de conhecimento e, para nosso entendimento, a leitura é primordial.

Neste sentido, o presente trabalho pretende contribuir ao analisar o direito à leitura como uma das estratégias fundamentais para alcançar o quarto objetivo estabelecido na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável, uma vez que a democratização da leitura oportuniza o acesso à cultura e à formação permanente, de modo que cria oportunidades de trabalho, favorecendo uma vida mais digna a todos os cidadãos.

Assim, consideramos que o direito à leitura se configura como um dos elementos básicos para que governos e instituições incluam em suas agendas de políticas públicas como um direito público e um bem social. Os governos devem reconhecer que o direito à leitura se configura como um dos caminhos para que a educação, especialmente em nosso país, alcance bons níveis de qualidade.

1 UM PROJETO SOBRE O DIREITO À LEITURA

Sabe-se que a língua é uma ferramenta indispensável para o ser humano. Por meio dela, estabelece-se uma forma de ser entendido e entender o outro. Para que essa comunicação ocorra de maneira clara e objetiva, utiliza-se o enunciado, que consiste em construções de frases escritas que expressam o pensamento do indivíduo. A literatura é um universo artístico imensurável que se abre para múltiplas possibilidades.

Incluir a palavra direito associada à leitura, intitular um projeto de pesquisa e reconhecer as relações existentes entre estes dois termos será um desafio ao contexto de ensino-aprendizagem e talvez uma provocação à formação e ao desenvolvimento dos profissionais, tanto na prática docente como na pesquisa. Isto é, a palavra “direito” provém do latim e possui uma multiplicidade de acepções, de acordo com Luan (2016) as duas formas linguísticas são:

Jus-juris, da raiz sânscrita *ju*, traduzido a ideia de vínculo causal estabelecido entre as pessoas, apresentando, como decorrência lógica, a relação jurídica de direitos e obrigações que permeia o raciocínio jurídico. *Directum*, forma vulgar do latim, lexigênica das línguas neolatinas, derivado de *de* + *rectum*, que significa linha reta ou aquilo que é geometricamente perfeito, projetando nas ações humanas um ideal a ser seguido, a ser realizado no plano concreto. Trata-se de uma metáfora na qual o direito deve ser uma linha reta, ou seja, conforme

a norma. O direito é o que está conforme a lei. O parâmetro, portanto, seria a retidão moral e jurídica. A mesma metáfora foi aproveitada no espanhol *derecho*, no italiano *diritto*, no francês *droit*, no alemão *recht* e no inglês, *right* (Luan, 2016, *online*).

Seguindo este mesmo autor, as acepções que fundamentam o conceito da palavra direito estão baseadas em: “*Norma agendi* - norma das ações humanas”; *Facultas agendi* - na vida social; *Justo* - estabelecida por uma organização soberana, em nosso caso indicados no texto constitucional; *Sanção* - é imposta coativamente à observância de todos”.

No entanto, para atender a finalidade deste projeto, tomaremos como guia a acepção de direito “Justo”, que se estabelece nos textos legislativos tal como indica em nossa Constituição. É certo que, destacar a leitura como um direito “justo” se configurou como uma das razões que justificam a denominação de nosso projeto. Além disso, este projeto de pesquisa tem a finalidade de estudar a importância da leitura na formação do cidadão como sua identidade histórica, cultural e social.

Entendemos que a leitura é um direito porque através dela o sujeito ascende ao poder estabelecendo um intercâmbio cultural e social que foi construído socialmente por nossa sociedade. Por isso, em relação ao conceito de leitura, este abrange um conjunto de significados que têm em comum a confluência sobre o que entendemos por educação e que, por vezes, se entrelaçam com os sentidos ideológicos de um sistema educacional.

Entre os vários sentidos da leitura, para Freire (2011) em: *A Importância do Ato de Ler*, “a leitura do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas” (2011, p. 24). Analisando as palavras do autor, concebemos que o primeiro significado da leitura está relacionado ao ambiente em que vivemos, por isso, o ato de ler apresenta um condicionante social do qual fazemos parte. Logo, se faz uma aproximação política para o contexto da leitura a respeito do leitor. Para além do texto, compreendemos que a importância do ato de ler está conectada com a escrita e com as variáveis de um sistema mais complexo.

A partir disso, Cáceres; Donoso; Guzmán (2012), consideram que a leitura é um processo em que o leitor interage com o texto a partir de suas vivências, sua história cultural, seus afetos e seus pensamentos em constante relação com o texto e os cenários em que está.

A medida que nos aprofundamos no estudo desses conceitos, observamos sua integralidade, seu poder no âmbito de nossa sociedade, sua importância em nossos sistemas de ensino e a necessidade de ampliar nossos conhecimentos acerca das ideias e pensamentos que apresentam estudantes e profissionais da educação.

Por isso mesmo, quando pensamos em um projeto que envolve o tema do direito à leitura como objetivo prioritário, somos conscientes das dificuldades que ao longo do caminho podemos enfrentar. Considerando esta premissa, este grupo foi constituído por trajetórias distintas, mas com um objetivo em comum, analisar as condições do leitor em nossas instituições educativas em sua relação com as distintas formas de manifestação artística, cultural e social em nosso país.

Por um lado, reconhecemos que existem projetos que perseguem objetivos comuns, da mesma forma que existem boas iniciativas com respeito ao direito à leitura em nosso contexto educacional. No que respeita aos dados de avaliação nacional e internacional, nos deparamos com índices abaixo do esperado em qualidade leitora. Por estas razões, as questões que fundamentam este projeto de pesquisa, para esta primeira fase são: O direito à leitura é um direito que pertence aos cidadãos de nosso país? Todos os cidadãos podem usufruir? O que devemos fazer para garantir este direito? Como melhorar o bem-estar social por meio da leitura? A leitura é um direito e bem cultural?

No âmbito do trabalho de investigação que tem vindo a ser desenvolvido, esta pesquisa, está fundamentada no direito à leitura em vários níveis de aprendizagem na escola e, cujo objetivo principal tem sido defender este direito como forma de fomentar a cultura.

1.1 PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL

No que se refere à história recente de nosso País, a leitura fora considerada como um elemento de distinção social. A emancipação cultural caminhou lenta, mas progressivamente atendendo às necessidades da época e as transformações político-sociais. Assim, a leitura em contextos de educação formal reproduz o desejo das classes sociais mais altas e marca a escolarização de um pequeno grupo de alunos. Por outro lado, a educação informal instituída a partir de uma educação baseada no trabalho e na produção de riquezas para uma sociedade cada vez mais injusta socialmente. Mas, ambos estilos educativos tinham como fundamento a

representação social de comportamentos, costumes e regras socialmente aceitos. Isto quer dizer que, as obras literárias tinham um duplo objetivo, isto é, civilizar comportamentos e atitudes e modelar uma nova sociedade. Listamos abaixo alguns exemplos de produções com esse viés.

O amigo da juventude; Tesouro da paciência; O amigo das mulheres; Avisos de uma mãe a seu filho; Instruções de uma mãe a sua filha; instrução da mocidade e livro dos meninos, Recreação de um homem sensível; Tesouro de adultas; Tesouro de adultos; Aviso de uma mãe a sua filha; Cartas de uma mãe a seu filho; Instruções de um pai a seu filho; Instruções de uma mãe a seu filho; Lições de um pai a sua filha; Tesouro de meninas; Tesouro de meninos (Augusti, 1998 *apud* Silva, 2014).

Seguindo o que nos indica Silva (2014), *Tesouro de Meninas*, de Madame Leprince de Beaumont (1757) e *Tesouro de Meninos*, de Pierre Blanchard (s/d), que foi publicado possivelmente entre os séculos XVII ou XVIII, foram as obras de maior sucesso entre os jovens brasileiros. Por outro lado, Zilberman (1996) indica que além do sucesso entre os jovens, o livro *Tesouro de Meninos* talvez seja considerado o primeiro livro didático de nosso país (Zilberman, 1996; Silva, 2014).

Naquela época, a situação dos leitores brasileiros estava condicionada por temas como a moral, a virtude e a civilidade e a organização dos ambientes educacionais estavam administradas pelo Império. Não obstante, existiam discussões acaloradas sobre a necessidade de melhorar os recursos materiais para os leitores, tanto como as condições da educação das crianças e dos jovens. Zilberman (1996) cita que, em 1862, Gonçalves Dias, em visita às províncias do Nordeste comentou ao Imperador:

Um dos defeitos é a falta de compêndios: no interior porque os não há, nas capitais porque não há escolha, ou foi malfeita; porque a escola não é suprida, e os pais relutam em dar os livros exigidos, ou repugnam aos mestres os admitidos pelas autoridades (Moacyr, 1939 *apud* Zilberman, 1996, p. 16).

Observa-se que naqueles dias, longe de se institucionalizar como um direito do cidadão, a leitura tinha como finalidade modelar as condutas sociais das pessoas, além de representar uma forte divisão de classes. De fato, o acesso à leitura não se configurava como um direito, mas sim como uma necessidade de representação social. O ato de ler significava o controle e a organização de uma estrutura social que defendia seu estilo de vida para a época e que produziu durante os séculos

seguintes uma dinâmica de preservação e afirmação de poder entre os grupos e as pessoas. Contudo, por volta de 1840, Lajolo; Zilberman (2019) destacam que o Brasil:

Passa a exibir alguns traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso (Lajolo; Zilberman, 1996, p. 18 *apud* Toigo, 2019).

A causa das novas configurações políticas e sociais, o tempo nos indicou novos caminhos e as medidas de acesso aos livros e obras literárias ganharam um certo protagonismo no Brasil e no mundo, pese as dificuldades enfrentadas a nível nacional e internacional, algumas pelo ambiente político marcado por guerras e, outras vezes assinalado pelos retrocessos antidemocráticos realizados por determinados governos.

Assim, infelizmente, muitos dos desafios enfrentados nos séculos anteriores seguem presentes na Agenda mundial. Hoje, relacionamos o direito à leitura como justiça social, tal como se apresenta no texto constitucional aos direitos sociais, art. 6. "são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Brasil, 1988). Esse direito também está atrelado diretamente à educação e à cultura, como se lê no art. 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Felizmente, nos dias de hoje são muitos os profissionais que levantam a bandeira a este direito. Alguns realizam os seus estudos e pesquisas a partir do âmbito acadêmico, outros estão no chão da escola, trabalhando a partir de projetos, ferramentas ou metodologia diferenciada para promover o direito à leitura e garantindo assim uma educação de qualidade. Além disso, não podemos esquecer dos diversos atores voluntários ou não que trabalham desenvolvendo distintas

atividades e que estão fora do sistema formal de educação, isso sim, com uma grande ilusão proporcionam espaços de leitura, ensino e aprendizagem.

2 A LEITURA COMO FORMA DE ENSINAR E APRENDER

É interessante identificar que o direito à leitura se estruturou como forma de ensinar e aprender e, veio se modificando com o passar dos tempos. Assim, diferente de outras ciências, a Leitura não constitui um campo de conhecimento específico, no sentido em que não há, para a sua prática efetiva, uma carga horária destinada, na maioria das grades curriculares. Atividades relacionadas a sua prática costumam ser associadas ao aprendizado das letras, disputando espaço com a gramática e a produção de textos.

Estamos de acordo com Biff; Menti (2018), que é possível que isso explique o baixo desempenho dos estudantes apontado por diferentes pesquisas realizadas tanto no âmbito nacional tais como: *Retratos da Leitura no Brasil*, a *Prova Brasil* e o *Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF)*, quanto no âmbito internacional como o *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*, cujos resultados apontam para uma estagnação no processo de formação do leitor.

Os dados dos últimos resultados do PISA (2022), revelam um retrato de estabilidade no desenvolvimento de habilidades básicas do leitor brasileiro, isto é, nos alunos procedentes do Ensino Médio não há avanços significativos que possam apontar para uma prática leitora mais efetiva. Além disso, desde que se instituiu os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, o trabalho pedagógico se desenvolveu com uma certa estabilidade por parte dos profissionais e a partir disso houve uma série de critérios a respeito da aprendizagem da língua, leitura e literatura.

No caso da Língua Portuguesa, os PCNs (1997), destacam que a leitura de textos escritos é uma experiência que o leitor deve registrar como um processo e, que este seja “um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc” (Brasil, 1997, p. 69).

Este processo ativo, é inato e, por isso, se faz necessário que a instituição escolar possa potencializar a experiência leitora a partir do incentivo à leitura e, por consequência, que os profissionais possam desenvolver recursos diferenciados para promover o gosto por esta tarefa. Além disso, os PCNs (1997), indicam que:

Formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Brasil, 1997, p. 41).

Também, destacamos a importância de pensar no ambiente da escola como uma estratégia de facilitação de todo o processo de formação do leitor. Isso, também está previsto nos documentos oficiais e é parte da prática pedagógica de muitos educadores. Por exemplo, uma instituição educativa aberta e que dê condições para que o aluno amplie a sua experiência como leitor, a saber: dispor de espaços de leitura como a biblioteca, parques, pátio ou aulas específicas com um ambiente preparado; vários tipos de recursos para leitura, livros, revistas, magazines, revistas em quadrinhos etc.; promover concursos literários e atividades com o foco na leitura etc.

Além disso, deve fomentar projetos interdisciplinares com a participação de profissionais, alunado e comunidade. Por isso, se faz tão importante pensar a leitura como um direito humano, social, econômico e cultural. No caso do Brasil, entre algumas leis mais recentes, destacamos a Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003 que estabelece a *Política Nacional do Livro*.

Também, o *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD) que foi instituído pelo Decreto n. 9099, de 18 de julho de 2017, ampliando as diretrizes de materiais do documento anterior, incluindo obras literárias, obras pedagógicas, softwares, jogos educacionais, recursos de formação aos profissionais etc. É importante indicar as metas deste programa:

- I. Aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II. Garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III. Democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV. Fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V. Apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor e;
- VI. Apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

A *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), atualmente, é o documento que estabelece a definição de conteúdo mínimo para a formação dos currículos do ensino

fundamental, incluindo pontos que valorizam a diversidade cultural de nosso país. Além disso, este documento é um indicador de como construir a prática pedagógica que atenda às necessidades do grupo de estudantes, isto é, ao processo de ensino-aprendizagem.

De um ponto de vista teórico, a leitura como forma de ensinar e aprender é muito mais que uma simples atividade pedagógica. Além deste projeto, hoje sabemos que existem um enorme número de estudos sobre a leitura, alguns abordam a formação do leitor, a compreensão e a produção, a aquisição e outros se dedicam a analisar a construção e análise do texto escrito. Também, há os investigadores que desenvolvem pesquisas a partir de diferentes perspectivas, aspectos ou variáveis que combinam um elemento ou outro.

Diante da variedade de pesquisas, os estudos sobre leitura por vezes estão relacionados com o ensino e seus aspectos metodológicos, além de sua função social. Este grupo de pesquisa, fundamentalmente centrado em analisar o direito à leitura nos distintos níveis de ensino, traz a leitura como objeto de estudo para aprofundar em estratégias de ensino-aprendizagem. De igual importância, fomentar o debate sobre a leitura e as modalidades de ensino-aprendizagem.

Para concluir, a leitura como forma de ensinar e aprender é o cenário de pesquisa idôneo para analisar as fontes de direito que se estabelecem nos textos legislativos nacionais e internacionais. Neste caso, defendemos uma educação como fonte de direito de todos, desta forma poderíamos afirmar que as situações de leitura em espaços formais, não formais e informais em nosso sistema educativo são a porta de entrada para abordar esta nossos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, o objetivo destas reflexões foi apresentar os principais pontos de partida para alinhar um projeto de pesquisa sobre o tema do direito à leitura. Primeiramente, indicamos o objetivo número quatro que corresponde à Agenda 2030 sobre o desenvolvimento sustentável como ponto de partida. Em consequência, deste analisamos a leitura como um direito fundamental para o desenvolvimento social, cultural e econômico de uma sociedade.

Portanto, chamamos a atenção para temas tão importantes como a *Agenda 2030*, a garantia de direitos fundamentais, o processo de ensino-aprendizagem e a formação e desenvolvimento dos profissionais. No que se refere aos termos direito e

leitura, realizamos uma breve exposição conceitual para localizar o leitor, apresentando acepções básicas, mas de fácil compreensão que possam permitir uma reflexão mais aprofundada do termo e de suas variáveis.

A partir disso, indicamos algumas relações com o panorama sobre a história da leitura no Brasil e as possíveis implicações com o processo de ensinar e aprender. Igualmente, analisamos os momentos de mudanças estruturais no currículo e na concepção de uma educação integral e integradora. Em resumo, este artigo apresentou a necessidade de aprofundar nas investigações que têm como objeto de pesquisa o direito e a leitura no contexto de ensino-aprendizagem.

Para concluir, muito do que já foi escrito sobre a importância e o direito da leitura nos serviram para fundamentar nossa compreensão acerca do tema. Mas sabemos que há muito mais a ser dito. É necessário levantar dados acerca desta prática, de sua motivação e de seus resultados. E é a isso que nos propomos com uma pesquisa fundamentada na experiência dos alunos de Educação Básica e Ensino Médio, mas também de seus professores e dos profissionais que exercem suas funções no ambiente da escola.

REFERÊNCIAS

AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Nações Unidas no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BIFF, V. L.; MENTI, M. M. O direito à leitura no Brasil. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 446-471, 2018.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira de 1988. **Senado Federal**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de nov. 2023.

BRASIL. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017 - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. **Ministério da Educação - MEC**, Brasília: 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,redes%20federal%2C%20estaduais%2C%20municipais%20e>. Acesso em: 11 de nov. 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÁCERES, A.; DONOSO; GUZMÁN, J. **Comprensión lectora**. Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2, 2012. (Tesis de Pregrado). Santiago: Universidad de Chile, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004.

FERREIRA, Lúcia Gracia; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Linguagem e trabalho: registros de estudos pioneiros e iniciais no estado da bahia (2005-2021). **Fólio: Revista de Letras**, v. 13, n. 1, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Objetivos de desenvolvimento sustentável das Nações Unidas. **IPEA**, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 11 de nov. 2023.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. [s.l.]: Editora UNESP, 2020.

LUAN, Allyson. Etimologia/conceito da palavra Direito. **JusBrasil**, 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/etimologia-conceito-da-palavra-direito/41747751>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

MEDEIROS, Ana Lídia Gonçalves; BONFIM, Alexandre Maia do; SANTOS, Sérgio PIZZOT, Rodrigues dos. A leitura como Direito Humano: uma reflexão de como a leitura é indispensável à liberdade. **Dignidade Re-Vista**, v. 1, n. 1, p. 9, 2016.

SENA, Fabiana. Tesouro de meninas e Tesouro de meninos: leitura de civilidade na América Portuguesa. **Educação UNISINOS**, v. 18, n. 3, p. 312-319, 2014.

SILVA, Fabiana Sena da. Tesouro de meninas e tesouro de meninos: leitura de civilidade na América Portuguesa. **Interfaces Científicas, Humanas e Sociais**, v. 3, n. 1, p. 31-42, 2014.

SILVA, Vandeler Ferreira da. O que é Direito?. **InfoEscola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/direito/o-que-e-direito/>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. **The ESpecialist**, v. 40, n. 1, 2019.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. **Revista Em Aberto**, v. 16, n. 69, p. 16-29, jan./mar. 1996.

Sobre as autoras

Claudia Maria Costa Dias

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Alicante (Espanha)

Contato: educartem@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4042-0950>

Inês Staub Araldi

Doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Contato: prof.ines.araldi@unifacvest.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2595-4594>

Soeli Zembruski

Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Contato: prof.soeli.zembruski@unifacvest.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3079-4177>

Artigo recebido em: 31 de outubro de 2023.

Artigo aceito em: 19 de dezembro de 2023.

O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO UMA PROPOSTA HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A LITERATURA CLARICIANA TOMA CONTA DA SALA DE AULA

LITERARY LITERACY AS A HUMANIZING PROPOSAL TO TEACH YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE CLARICIAN LITERATURE IN THE CENTER OF THE CLASS

Márcia Denise da Rocha Collinge 
Maria da Luz Lima Sales 

RESUMO

O presente trabalho visa a apresentar uma proposta dialógica e humanizadora de trabalho com alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, a partir do Letramento literário. Elegeram-se, para este pleito, algumas obras de caráter juvenil da escritora brasileira Clarice Lispector (1920-1977), quais sejam: *O mistério do coelho pensante* (1967); *A Mulher que matou os peixes* (1968); *A vida íntima de Laura* (1974); *Quase de verdade* (1978) e *Como nasceram as estrelas* (1987). Para tanto, contextualizaremos a importância do letramento literário para esta fase da educação brasileira, ressaltando a importância da leitura fluida e da compreensão integral dos textos como elementos fundamentais para a humanização pedagógica no trabalho com jovens e adultos. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo e de uma pesquisa eminentemente bibliográfica, a qual poderá desdobrar-se em um projeto de ensino aplicado ao EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Letramento literário. Proposta de sequência didática. Clarice Lispector. Pedagogia emancipadora.

ABSTRACT

This article aims to present a dialogical and humanizing proposal to teach students inserted in the program "Educação de Jovens e Adultos" (Youth and Adult Education) – EJA in Brazil, based on literary literacy. Some children's books by the Brazilian writer Clarice Lispector (1920-1977) were chosen for this study, namely: *O mistério do coelho pensante* (1967); *A Mulher que matou os peixes* (1968); *A vida íntima de Laura* (1974); *Quase de verdade* (1978) and *Como nasceram as estrelas* (1987). For this, we will contextualize the importance of literary literacy for this phase of Brazilian Education, emphasizing the importance of fluid reading and full comprehension of texts as fundamental elements for pedagogical humanization in working with young people and adults. It is a qualitative study and eminently bibliographic research, which can unfold in a teaching project applied to EJA.

KEYWORDS: Youth and adult education. Literary literacy. Proposal for a didactic sequence. Clarice Lispector. Emancipatory pedagogy.

INTRODUÇÃO: O SABOR DO SABER LITERÁRIO PARA A EJA

O presente trabalho acredita que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), qual sistema significativo para a sociedade brasileira, precisa receber um olhar diferenciado e cuidadoso dos educadores, voltando-se para o desenvolvimento das potencialidades individuais, do trabalho transformador e da profissionalização que valoriza a vida do educando. Desse modo, aproximar-nos-emos das apreciações freirianas para uma concepção libertadora e de forte inserção social visando ao igualitarismo, a partir da formação de sujeitos críticos e dispostos a marcar positivamente a sociedade na qual estão inseridos. Nesse sentido, apresentamos uma prática pedagógica crítica e criativa para o desenvolvimento do letramento literário, gerando autonomia na forma de tais jovens e adultos lerem e compreenderem o mundo e a realidade que os circunda.

Ler é mais que decifrar códigos. Antes, é despertar a criticidade e levar o alfabetizando a relacionar palavras com as possibilidades do mundo, de modo a saber usar também a sua palavra para modificar o mundo em seu entorno. Portanto, valorizar saberes e ideias destes jovens e adultos através das práticas de letramento literário é transformar nossa própria concepção de mundo, através da sensibilidade e da humanização. Afinal, para que um ser humano exerça seus papéis sociais, políticos e culturais é vital que saiba ler e compreender bem este mundo. Portanto, acreditamos que a leitura literária autônoma, interpretativa, analítica e imaginativa é o passaporte para esse progresso.

Nessa viagem aos meandros do texto literário, com as lentes necessárias para uma melhor leitura do mundo, precisamos admitir o que revelam os sistemas nacionais de avaliação escolar no Brasil, o ENEM e o SAEB, bem como o relatório internacional PISA: os estudantes brasileiros são despreparados, em todos os níveis, para ler os mais diferentes tipos de textos. Portanto, este trabalho apresenta uma proposta de formação de leitores competentes – seja de gêneros do discurso em geral, seja de gêneros literários – para além da EJA, levando-os a cultivar, em suas vidas, o hábito regular de leitura.

A grandeza desse empreendimento enriquece com novos sabores a nossa sociedade pelos nupérrimos saberes que propõe. Considerando que a origem latina da palavra saber é sabor, ao acrescentar o ingrediente de sabor ao saber escolar, pelo sal das palavras, a literatura, este projeto será capaz de resgatar o gosto pelo

ensino da Literatura na EJA, através da obra de Clarice Lispector, transformando essa inclinação às palavras em um saber profundo, dinâmico e fecundo. Assim, o objetivo geral deste trabalho é revelar como a obra de Clarice Lispector, tão difundida entre jovens e adultos, sobretudo por citações “psicologizantes” na internet, pode ser um instrumento que permita aos alunos adentrarem à leitura literária, modificando sua forma de ler o mundo, de forma mais valorosa e eficaz.

Ademais, a importância do trabalho justifica-se pela visão da leitura literária como uma necessidade básica, universal e essencial a todos os seres humanos, em concordância com o mestre Antonio Candido, que em seu *O direito à literatura* (2004) assegura que não pode existir harmonia social enquanto não usufruirmos desse rico manancial chamado literatura — um direito de todos, por nos propiciar instrução e educação, sensibilizando-nos e humanizando-nos, ampliando nossa capacidade de enxergar o mundo e ao mesmo tempo de senti-lo. Acreditamos, portanto, que a literatura é uma chave para a construção base do processo de autonomia para leitura e escrita do mundo na EJA.

Exporemos, por conseguinte, uma proposta de sequência didática a partir da leitura das obras juvenis aqui apresentadas em seus aspectos humanizadores e dialógicos: *O mistério do coelho pensante* (1967); *A Mulher que matou os peixes* (1968); *A vida íntima de Laura* (1974); *Quase de verdade* (1978) e *Como nasceram as estrelas* (1987), de Clarice Lispector. Esperamos que este trabalho pioneiro fortaleça e frutifique outras ações inclusivas do texto literário como elemento humanizador para a EJA.

Trata-se de um olhar renovador acerca do ensino de literatura para a EJA, sobretudo ao apresentar uma proposta de sequência didática que privilegia a visão de Antonio Candido e Roland Barthes sobre as relações entre texto e contexto, bebendo ainda em mananciais de sabedoria popular, pois para vencer na missão de ensinar literatura é necessário eliminar do embate “as mais temíveis inimigas de qualquer educador: a arrogância, a indiferença e a ignorância. Separadas podemos combatê-las e vencê-las, juntas são imbatíveis” (Cosson, 2009, p. 10). Avancemos.

1 A LITERATURA CLARICIANA TOMA CONTA DA SALA DE AULA NA EJA

Sabe-se que a língua é uma ferramenta indispensável para o ser humano. Por meio dela, estabelece-se uma forma de ser entendido e entender o outro. Para que essa comunicação ocorra de maneira clara e objetiva, utiliza-se o enunciado, que

consiste em construções de frases escritas que expressam o pensamento do indivíduo. A literatura é um universo artístico imensurável que se abre para múltiplas possibilidades. No trabalho com a EJA, que envolve a sensibilidade de despertar as potencialidades do aluno, a literatura apresenta-se como instrumento capaz de contribuir para a formação de um público leitor capaz de ler e ver o mundo de forma mais ampla e renovadora, conforme pode-se depreender do comentário da pesquisadora Marisa Lajolo, vencedora do Prêmio Jabuti, em 2014, com sua obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*:

Mundo da leitura, leitura do mundo: onde acaba um e começa a outra? Talvez os limites sejam esgarçados, aquela terceira revisão de literatura margem do rio de que fala Guimarães Rosa... Muito embora estreitamente entrelaçados na vida real, mundo da leitura e leitura do mundo distinguem-se aqui; invocando a temporária suspensão do real que os livros patrocinam como forma de iluminar e fecundar o retorno ao real, em cada parte do livro predomina um deles (Lajolo, 2011, p. 7).

Evidencia-se, nesse ínterim, a importância da literatura para que os jovens e os adultos brasileiros desenvolvam suficientemente habilidades básicas de análise e interpretação de textos literários, tais como levantamento de hipóteses e juízos de valor; rastreamento de pistas ou marcas textuais; reconhecimento de recursos estilísticos e de sua função semântico-expressiva; relações entre a forma e o conteúdo do texto; conexões entre os elementos internos e os elementos externos — sociais e históricos; vínculos entre o texto e outros textos, no âmbito da tradição; relações entre texto verbal e texto não verbal, dentre tantas outras competências para ler o mundo.

Infelizmente, no Brasil, a memória relativamente recente das práticas de ensino de literatura, sobretudo conforme trabalhada para a EJA, foi implementada a partir de uma concepção tecnicista de ensino que organiza os conteúdos de forma mais simples e palatável, sem contato com os textos literários. Nesse sentido, o curso acaba voltado essencialmente para a informação e distancia-se do universo mágico da literatura. Ao privilegiar a memorização de informações, muitos alunos concluem seus anos de aprendizagem escolar sem conseguir ler o mundo (Freire, 2008), ou seja, sem a capacidade desenvolvida de analisar, comparar, interpretar, levantar hipóteses, inferir, transferir, explicar, argumentar — habilidades

indispensáveis para um leitor competente de textos que circulam no mundo, o qual poderia até mesmo seguir para o mundo acadêmico.

Ao tocar na dimensão de tornar os alunos mais autônomos e independentes, fortalecemos a crença de que o aluno da EJA é capaz de ler e escrever por caminhos diversos e após o incentivo ao contato com a literatura, eles sentir-se-ão abalizados para reagir ao mundo a sua volta, pois a literatura é um direito inalienável em sua condição de humanização e enriquecimento do ser e da sociedade, da personalidade e do grupo, como bem quis o professor Antonio Candido:

[a literatura] é uma necessidade universal imperiosa [...] fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético (Candido, 2004, p. 179-180).

Assim, justifica-se a importância do trabalho literário com a EJA para multiplicar sementes literárias nas mentes e corações de diferentes pessoas, personas e personalidades — elo fundamental para satisfazer necessidades atuais em nossas vidas e torná-los letrados. Afinal, professores e alunos da EJA acreditam no crescimento humano e devem reconhecer que negar a fruição da literatura ao aluno de EJA representa mutilar a nossa humanidade.

Obviamente, este trabalho leva em consideração que o conteúdo a ser desenvolvido na EJA pode variar de acordo com as necessidades de cada aluno, ao observar atentamente as dificuldades e as potencialidades em particular de cada um, buscando o melhor método no processo de ensino-aprendizagem. É por isso que apresenta uma proposta de trabalho e não uma fórmula estanque, mas traz à baila uma análise fruto de investigação eminentemente bibliográfica, qualitativa e crítico-reflexiva, para, desse modo, favorecer a formação de leitores, concedendo instrumentos para que professores e alunos da EJA se atualizem, busquem as informações, conheçam, explorem, tenham seu ponto de vista, vivam as emoções narradas nas leituras e consigam expressar-se ao máximo, seja através da oralidade, da leitura ou da escrita. Para tanto, o letramento literário é imprescindível, conforme conceituado por Rildo Cosson:

Quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo. [...] A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem. [...] Isso ocorre porque a literatura é

plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo (Cosson, 2009, p. 16).

Retiramos, portanto, a literatura de uma redoma de mistérios e a colocamos no centro do processo de escolarização, de modo a propiciar o letramento literário — processo que assegura o domínio da literatura ao aluno, a partir de um tratamento diferenciado. Nesse caso, a partir de uma autora muito próxima do cotidiano dos alunos, sobretudo através das mídias eletrônicas: Clarice Lispector, porém a qual poucos realmente conhecem os meandros da escrita literária, mas certamente já ouviram falar por suas máximas tão conhecidas no Brasil. Clarice fala do humano.

Indo adiante, a aproximação dos alunos da EJA com a obra da escritora ucraniana naturalizada brasileira Clarice Lispector apresentará aspectos lúdicos, sem abandonar elementos canônicos. Assim, apresentaremos as obras que serão apreciadas, a partir de uma seleção cronológica, de modo a explicitar os elementos literários que podem ser trabalhados com o público-leitor da EJA, a partir de uma proposta de letramento literário.

O mistério do coelho pensante (1967) foi a primeira obra da autora destinada ao público infanto-juvenil, no ponto em que esta já se havia consagrado pela publicação de romances densos como *Perto do coração selvagem* (1944); *O lustre* (1946); *A cidade sitiada* (1949). Em nota que antecede o livro, a autora deixa claro que o texto pressupõe a leitura oral, por um adulto, que terá por tarefa contribuir para o preenchimento das entrelinhas.

E os vazios de significação são muitos, pois a narrativa é esgarçada e traz muitas perguntas. Nesse sentido, consideramos que a obra pode abrir caminhos para a leitura oralizada e imaginativa dos alunos da EJA, sendo um fator propulsor para lidar com a “crise de leitura” (Zilberman, 2012, p. 13), de modo a estimular o nível de consumo de material impresso, ao ponto que o contato com a literatura seja feito pelo prazer e não por obrigação — de modo a passar pelo primeiro nível da leitura, segundo o semiólogo francês Roland Barthes: “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (Barthes, 1987, p. 20-21).

O enredo de *O mistério do coelho pensante* centra-se no protagonista Joãozinho, que cheirava ideias, e inventa uma maneira de sair de sua jaula quando não há comida. Os humanos percebem e não deixam mais de dar-lhe alimento. No entanto, o coelho deseja muito mais do que seus donos lhe oferecem, e sua vida

passa a ser “comer bem e fugir, e sempre de coração batendo” (Lispector, 1999, p. 11). Mais do que pela aventura, o animalzinho de estimação tomara gosto pela liberdade, e é fora da jaula que ele consegue realmente ser um coelho pensante e feliz, em constantes descobertas. Afinal, “só há dois modos de descobrir que a Terra é redonda: ou estudando em livros, ou sendo feliz. Coelho feliz sabe um bocado de coisas” (Lispector, 1999, p. 20).

A poética clariciana fica evidente no enredo fluido, nas dúvidas e nos questionamentos, transmutando-se numa narrativa de mistério, todavia sem exigir a solução de enigmas, mas dando ao leitor a possibilidade de colocar-se na pele de um outro, de pensar de diferentes ângulos. A empatia e a alteridade manifestam-se como elementos de suma importância a serem trabalhados na EJA, através do contato com o literário.

O ato de ler ganha ainda mais profundidade no que demanda ao desenvolvimento da percepção e da concentração no trabalho de letramento com a segunda obra infanto-juvenil de Clarice Lispector: *A mulher que matou os peixes*, lançada em 1968. A partir de um endereçamento direto ao leitor, a narradora confessa: “Essa mulher que matou os peixes, infelizmente, sou eu” (1968, p. 5), e pede perdão à humanidade, uma vez que se esqueceu de alimentar os peixinhos vermelhos no aquário de casa:

Essa mulher que matou os peixes infelizmente sou eu. Mas juro a vocês que foi sem querer. Logo eu! Que não tenho coragem de matar uma coisa viva! Até deixo de matar uma barata ou outra. Dou minha palavra de honra que sou pessoa de confiança e meu coração é doce: perto de mim nunca deixo criança ou bicho sofrer. Pois logo eu matei dois peixinhos vermelhos que não fazem mal a ninguém e que não são ambiciosos: só querem mesmo é viver. Pessoas também querem viver, mas infelizmente também aproveitar a vida para fazer alguma coisa de bom. Não tenho coragem ainda de contar agora mesmo como aconteceu. Mas prometo que no fim deste livro contarei e vocês, que vão ler essa história triste, me perdoarão ou não. Vocês hão de perguntar: por que só no fim do livro? E eu respondo: – É porque no começo e no meio vou contar algumas histórias de bichos que eu tive, só para vocês verem que eu só poderia ter matado os peixinhos sem querer. Estou com esperança de que, no fim do livro, vocês já me conheçam melhor e me dêem o perdão que eu peço a propósito da morte de dois “vermelhinhos” – em casa chamávamos os peixes de “vermelhinhos”. Eu sempre gostei de bichos. Tive uma infância rodeada de gatos (p. 5); [...] coelhos (p. 8); [...] pintos (p. 9); [...] cachorros (p. 9); [...] macacos (p. 13) (Lispector, 2011, p. 5).

Dessa forma, o núcleo do enredo passa a dissolver-se na profusão de histórias de bichos e no fluxo do pensamento do contador, gerando fraternidade e solidariedade no enfoque ao tema acerca dos animais ao leitor em formação, cuja sintonia atinge o ápice na pergunta final da narradora: “Vocês me perdoam?” (Lispector, 2011, p. 22), de modo que a obra leva o leitor a responder indagações despertadas a partir de um movimento autônomo e livre, pelo qual o texto pensa junto e não pelo leitor.

Por tratar-se de um gênero literário em forma simples, o conto acaba revelando o poder caleidoscópico da literatura como uma espiral de linguagem que permite que os alunos da EJA, além da leitura coletiva da obra clariciana, que pode converter-se em uma atividade lúdica, consigam também a iniciação devida no mundo da escrita literária, pois o docente da EJA pode estimulá-los para que criem e contem suas próprias histórias em formato de conto acerca de experiências vividas com os animais.

Caso o trabalho de letramento esteja sendo realizado com alunos da zona rural, ainda mais ideias e possibilidades podem surgir — como fazer um sarau ou varal de contos acerca dos animais — tema caro à escrita de Clarice Lispector, e que fascina e encanta leitores do texto e do mundo, já que é a leitura do mundo que precede a leitura do texto (Freire, 2008), em atividades de valorização das experiências prévias dos estudantes e leitores em formação na EJA — a partir do acercamento ao mundo dos bichos e dos homens, o que nos leva à aproximação com a terceira obra clariciana a ser trabalhada.

A vida íntima de Laura, publicada em 1974, conta a história da galinha Laura que “tem o pescoço mais feio do mundo! Entretanto, o que mais importa é ser bonito por dentro” (Lispector, 2011, p. 6), uma galinha simples e esperta que usa de muitos artifícios para não virar alimento na mesa da casa da família em cujo quintal vive. O narrador faz o leitor pensar em sua beleza interna e refletir acerca desse importante e atual tema: o que é a beleza interior? Nesse sentido, estamos diante de um fenômeno literário no qual o que se caracteriza especialmente é “a consciência, tramada pela escrita ficcional, dos impasses situados entre a palavra e o mundo que ela reconfigura” (Dias *et al*, 2010, p. 10). Assim, a obra desencadeia no leitor o *cogito ergo sum*, isto é, pensar sobre temas necessários e fazer brotar-lhe a consciência, de modo que um texto aparentemente leve pode despertar o aluno leitor a cogitar sobre temáticas como o machismo.

Afinal, Laura tem um marido vaidoso chamado Luís, que canta toda madrugada, pensando que “manda na Lua e no Sol” (Lispector, 2011, p. 6). Essa é sua verdade: os vaidosos acreditam no que querem acreditar e não adianta o mundo inteiro o negar. Luís passeia “o dia inteiro entre as galinhas” (Lispector, 2011, p. 6) de peito inflado, afinal precisa cantar de galo, pois é ele quem manda, o que indica sua prepotência, ou o machismo, uma atitude típica dos soberbos.

No conto de Clarice, o que há de mais belo é o sentimento de humanidade de um narrador que não mataria galinhas, tampouco D. Luísa, personagem humana dona das galinhas, teria coragem de matá-las. Porém, se o narrador da história, que ama tanto as galinhas, gosta de comê-las, encontramos aí uma contradição: “As pessoas são uma gente meio esquisitona” (Lispector, 2011, p. 13). Mas a humanidade encontrada na obra clariciana se deve à empatia (sentimento antirracista e de inclusão), à valorização e ao cuidado consigo mesmo (amor-próprio) e à autonomia, todos relacionados, de certa forma, uns aos outros.

A autonomia é destacada por Adorno (2000) – com base em Kant –, em Educação e Emancipação, o qual idealiza uma escola que se preocupe com a autonomia do educando, favorecendo seu pleno desabrochar. E para construir a autonomia no discente, Adorno propõe dois importantes agentes para a mudança: o primeiro é a reflexão ou autorreflexão, o que chama de *autodeterminação*. Como autodeterminação, o estudioso recomenda que o aluno exercite a decisão própria, ou seja, deve resolver por si mesmo seus problemas e, sem interferências externas, fazer suas escolhas, antes, porém, precisa refletir sobre elas. A segunda chama-se *não-participação*, pela qual o aprendente deve ser forte o bastante a fim de resistir às pressões exteriores. Para que tal processo se consolide, uma das possíveis saídas é que o leitor tenha contato com a literatura, aquela que o leve a sair de sua zona de conforto, transporte-o a outros mundos e o faça conhecer a alteridade. Na obra em pauta, identificamos, pois, várias ocasiões de convites do narrador ao leitor a fazer o exercício da empatia.

O humanismo de Clarice espalha-se por todo o conto. Seu narrador assume as proposições iniciais e conclui depois que, se Deus criou as galinhas e já que Laura existe no mundo é porque Deus gosta dela. Esse silogismo é transportado para o leitor: 1) Deus o criou (como também, as galinhas); 2) você é criatura de Deus; 3) então, Ele gosta de você: “Deus gosta de você também senão Ele não fazia você” (Lispector, 2011, p. 12). Uma proposta de letramento literário extremamente rica e

humanística, a qual pode desenvolver ainda mais as potencialidades do *cogito ergo sum* dos alunos da EJA.

Favorecendo ainda mais o fortalecimento da consciência e a provocação ao desenvolvimento da sensibilidade de nossos alunos, a quarta obra clariciana proposta para o letramento literário é *Quase de verdade*, datada de 1974. A história do cachorro Ulisses e de sua dona, Clarice, propõe questões, simples e complexas, e torna deslizantes os conceitos de real e ficção, de mentira e verdade. Afinal, a estratégia de construção do texto mostra Ulisses como observador, enquanto Clarice, que entende seus latidos, escreve o que lhe é contado por ele. Assim, na história lida para Clarice escrever, mais recursos de desenvolvimento da oralidade podem ser trabalhados dentro e fora da sala de aula da EJA.

A trama, que atinge foros de alegoria, gira em torno de uma figueira invejosa, que se empenha em escravizar as galinhas para obter lucro, até a rebelião das galinhas que pelo auxílio de uma bruxa, apagam o brilho da figueira. A obra, escrita na época da censura militar brasileira circunda uma história de poder e dominação, e assim como teve um papel importante na renovação da literatura infantil brasileira, pelo abraçar do lirismo pela pedagogia, busca explorar a voz do leitor por tocá-lo em seus estados emocionais por perguntas e afirmações que se ampliam. É o caso a indagação final da narrativa, que fica no ar, sem resposta: “engole-se ou não o caroço de jabuticaba?” (Lispector, 2011, p. 64).

A última obra de Clarice que propomos usar para o letramento literário dos alunos de EJA, em qualquer módulo que estejam, é *Como nasceram as estrelas*, publicada em 1987, a qual contém doze lendas brasileiras fundadas na tradição oral – cada uma relativa a um mês do ano, quais sejam: 1) Janeiro: “Como nasceram as estrelas”; 2) Fevereiro: “Alvorço de festa no céu”; 3) Março: “O pássaro da sorte”; 4) Abril: “As aventuras de Malazarte”; 5) Maio: “A perigosa Yara”; 6) Junho: “Uma festança na floresta”; 7) Julho: “Curupira, o danadinho”; 8) Agosto: “O negrinho do pastoreio”; 9) Setembro: “Do que eu tenho medo”; 10) Outubro: “A fruta sem nome”; 11) Novembro: “Como apareceram os bichos” e 12) Dezembro: “Uma lenda verdadeira”.

As relações de comunicação, próprias da oralidade, encontram-se firmes nas narrativas, acrescidas de intromissões: “Será que a moral desta história é que o bem sempre vence? Bom, nós todos sabemos que nem sempre. Mas o melhor é a gente ir-se arranjando como pode e dar um jeito de ser bom e ficar com a consciência

calminha” (Lispector, 1999, p. 37). O pacto de leitura, na esfera das lendas, coloca em jogo sintonias entre texto e leitor, ao estabilizar formas simples e colaborar para a fixação do imaginário brasileiro. Os contos e as lendas, pertencentes a regiões várias do país e derivados de culturas diferenciadas, culminam, no mês de dezembro, com “Uma lenda verdadeira”, que apresenta o nascimento de Cristo, narrado com simplicidade e lirismo.

Segundo Luzia de Maria, em seu texto “O que é conto” (1986, p. 10), “o conto se apresenta de forma simples, com ênfase na expressão do maravilhoso e uma linguagem que fala de prodígios fantásticos, oralmente passando de geração a geração”. O conto desde sua forma primitiva (narrativa oral) era narrado pelos povos antigos em noites de luar... Ingênuas histórias de bichos, lendas populares ou mitos. Sabe-se que o gênero conto tem suas raízes na tradição oral e muitos deles fazem parte de um referencial de escritura que sobrevive a épocas, pessoas e vidas. Quem nunca ouviu histórias ditas fantásticas, transmitidas por pessoas interioranas ou cidadinas, ou seja, narrativas que sobrevivem pela tradição oral?

As lendas trazem sempre um fundo oral e não foram criadas simplesmente para assustar. Elas servem como freios para coibir erros humanos, mostrando através de belíssimas mensagens, sobretudo de que o crime, a inveja, a mentira e outros males que afligem o ser humano são inaceitáveis, inconcebíveis e repudiados. A existência de extraordinários seres lendários, como o Curupira, o boto e a Matinta Pereira, que dão origem a tão belos contos é digna de ser estudada e analisada pelos alunos da EJA, em atividades tornadas possíveis graças ao letramento literário e ao olhar humanizado ao contato com a literatura nesta fase da vida do jovem e adulto brasileiro que precisa valorizar e ter valorizada a sua identidade, como alerta Coelho:

Adquirir culturas (saberes essenciais) não significa acumular conhecimento, mas sim organizá-los em torno de eixos de ideias, num determinado contexto que seja significativo para o sujeito. [...] sem estar integrado num contexto, nenhum saber tem valia, por mais sofisticado que seja, isto é, não provoca no sujeito um dinamismo interno que o levaria a interagir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo (Coelho, 2000, p. 25).

Adquirir culturas e saberes transformadores. Essa é a máxima da metodologia adotada neste trabalho inovador, mas inspirado em pensadores tais como Nelly Coelho, Paulo Freire e tantos outros, que refletem sobre a necessidade de uma leitura comprometida com a praticidade da vida, mas também com a beleza pode e

deve levar a vida de todos. A literatura existe para ser degustada e deleitada. Ela não é necessariamente útil, mas traz consigo uma gama de conhecimentos que têm potencial para ajudar-nos a sermos “mais” em momentos variados da vida porque quem lê mais, enxerga mais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Passaremos, agora, a visualizar como podemos trabalhar com tais questões que abrangem o gosto pela leitura e o envolvimento por ela em sala de aula. A título de exemplo, com alunos do 2º ano da EJA – etapa não inicial, que já traz jovens e adultos com um conhecimento adquirido da fase anterior –, para efeito ilustrativo dos conceitos e visões teóricas apresentadas neste trabalho, de modo a dialogizar a teoria e a prática, texto e vida.

Baseando-nos na definição de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz sobre as sequências didáticas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 27), segue abaixo uma sugestão de plano de aula em torno do conto clariciano, sobretudo os apresentados na obra *Como nasceram as estrelas*, podendo ser utilizado para trabalhar os outros contos adaptando a metodologia, mantendo como objetivo maior o letramento literário qual trabalho humanizador, fazendo uso do que já foi explanado no corpo do trabalho:

Quadro único: Metodologia de aula para prática de letramento literário humanizador

| AULA 1 | Objetivo | Metodologia | Recursos | Tempo |
|---|--|---|---|---------|
| ► Contação de lendas regionais | ► Rememorar aos alunos as lendas de sua região | Após uma breve explanação acerca de contos e narrativas da oralidade, serão contadas algumas lendas regionais | Tapete em forma de roda para que os alunos fiquem à vontade para contar histórias | 30 min. |
| ► Análise dos aspectos comuns entre as lendas (gênero maravilhoso). | ► Mostrar aos alunos os objetivos desse tipo de narrativa; | Após essa identificação, serão discutidos, a partir de indagações feitas aos alunos, os aspectos comuns entre as histórias. | Carteiras escolares | 20 min. |
| ► Lendas, narrativas e | ► Relacionar os aspectos do | A partir das lendas contadas na roda, | TV E DVD ou PC e DATA-SHOW. | 30 min. |

| | | | | |
|---|--|--|---|---------|
| imaginário amazônicos (Discussão e apresentação de vídeo-documentário). | imaginário das lendas regionais | a turma relacionará aspectos literários da narrativa, tendo como facilitador um vídeo documentário sobre essas narrativas. | | |
| AULA 2 | | | | |
| ► Leitura dos contos de <i>Como nasceram as estrelas</i> | ► Mostrar a diferença da linguagem escrita e a oral, vista em forma de vídeo na aula passada e despertar a leitura compartilhada em forma de contação de história. | O professor pedirá aos alunos que primeiramente façam a leitura silenciosamente. Em seguida fará juntamente com eles a leitura e análise dos elementos da narrativa: Personagens, narradores, enredo, tempo, espaço. | Textos em apostila que deverá conter todos os contos, ficando a critério do professor escolher no mínimo dois, dependendo do tempo disponibilizado. Pode ainda ser disponibilizado em formato on-line, a depender da escola | 40 min. |
| ► Resolução de Exercícios de leitura e compreensão de textos. | ► Colocar em prática os conhecimentos aprendidos. | O professor distribuirá questões para os alunos responderem, devendo comentá-las previamente. | Apostilas | 30 min. |
| AULA 3 | | | | |
| ► Mão na massa: Escrita de uma lenda pelos alunos | ► Exercitar a escrita literária, a partir da expansão de conhecimentos | Os alunos receberão uma folha com 30 linhas, na qual eles deverão escrever um lenda, enquanto o professor os auxilia. | Folhas de papel com pauta | 1 hora |
| ► Após a escrita, voltará a roda de leitura. Dessa vez, cada um contará sua narrativa | ► Fortalecer a confiança dos alunos e exercitar a escrita em língua portuguesa. | Cada aluno fará a leitura em voz alta de sua narrativa e em seguida, o professor recolherá os textos para edição de uma coletânea: "EJA literária". | Tapete de roda de leitura Folhas dos alunos | 1 hora |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Na primeira aula, cujos objetivos estão no quadro único, sugerimos que se faça, após uma explicação sobre o que é uma narrativa oral e que todos os países e regiões possuem seus contos e lendas orais e, levando-se em conta que o aluno, a aluna não é uma tábula rasa, ou seja, traz seus conhecimentos, contar-se-ão algumas dessas narrativas, dando preferências às mais conhecidas e interessantes. O recurso didático resume-se a um tapete no chão, formando uma roda de conversa a fim de que todos os presentes possam livremente narrar suas histórias. Este momento é especial porque, no geral, os discentes gostam de se expressar e tal procedimento imprime um protagonismo a eles e elas, o que é necessário ao bem estar de todos. Professor e aluno são partes a compor um todo alegre e harmônico.

Também faz parte dessa aula um estudo das características afins entre os diversos tipos de lendas regionais, tais como as personagens curiosas – o Curupira, a Matinta Pereira, só para citar dois exemplos do imaginário brasileiro –, o maravilhoso dessas histórias, que, segundo Moisés (1988, p. 318), constitui a “intervenção dos deuses no plano terreno e/ou em toda mudança”, a qual se opera nas obras literárias, “provocada por agentes sobrenaturais ou não”. Tais seres do outro mundo provocam indagações, próprias da categoria literária do fantástico: eles podem vir a existir? Ou não? Essas questões, que nascem dos alunos e alunas ou que o docente provoca nestes, colaboram para a elucidação do conteúdo disciplinar fantástico-maravilhoso, que encontramos em todas as narrativas fictícias, atraindo o leitor-ouvinte a um mundo mágico interessante a pessoas de todas as idades e nações.

Outro aspecto a conferir em sala de aula como fechamento desse dia será a discussão gerada pela apresentação de que um vídeo-documentário – outro gênero textual a se estudar, uma vez que os documentários são elaborados a partir de pesquisa séria sobre um tema específico. As discussões, desde que sejam bem conduzidas na escola, ajudam os discentes a construir (ou desconstruir) seus argumentos, porque com elas, confrontam-se os pontos de vista, analisam-se os dois lados de uma questão e elucidam-se alguns lances e atitudes que assumimos movidos por paixões, sem, muitas vezes, termos tido a oportunidade de questionar e refletir sobre eles de forma mais racional e objetiva.

A literatura ou “quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista” (Barthes, 2013, p. 19). Ela se baseia na realidade, é fruto desta, nasce com ela ou inspira-se em fatos, não só porque há mais mistérios entre céus e terras, mas também porque o ser humano

embarca na nave espacial da criação e da imaginação. Nós precisamos da fantasia, pois o mundo real é, muitas vezes, inóspito e insaboroso, e precisamos dessa bela fuga, a de alimentar o coração e a mente de personagens inesquecíveis que nos façam acreditar no milagre, conforme afirma a própria Clarice Lispector (1999).

A segunda aula se ocupará com as leituras de contos genuinamente brasileiros. Com eles, aprenderemos acerca das diferenças entre a linguagem escrita e a oral, seus mecanismos naturais ou não, sua distância já que nem tudo o que falamos, escrevemos. Também utilizando-se de um vídeo – uma vez que hoje somos mais visuais – com contadores de histórias que atuam na área, mostrar-se-á como crianças e adultos ficam hipnotizados frente a uma boa e bem contada história. Sugeriremos como estratégia para maior treino da compreensão dos textos, leituras silenciosa, antes dos debates orais, e compartilhada.

Hoje, jovens e adultos fazem demasiada leitura, mas de assuntos que, frequentemente, não têm o potencial reflexivo da literatura. Ocupamo-nos de notícias da internet (sobretudo nas redes sociais), as mais das vezes ruins sobre o que se passa em nossa cidade, país e mundo. Daí a importância das leituras silenciosa e compartilhada, aquelas que obrigam o sujeito a parar e esquecer tudo à volta e direcionar a mente para a obra literária, seus temas e usufruí-los com parceiros, partilhando com eles o que há de melhor nos livros.

A aula finalizar-se-á com a feitura dos exercícios a fim de que os objetivos desta (expressos no quadro acima) possam ser alcançados. Exercícios são uma das partes essenciais em uma sala de aula ou mesmo podendo ser terminados em casa, pois pretendem representar o real aprendido. Sabe-se que aprende-se mais se a aula é significativa, ou seja, quando ela atinge uma parte do coração do expectador ou ouvinte, vai lá no fundo. Só aprendemos nos momentos mais marcantes, aqueles que, de alguma forma, nos atingem e nos tocam a sensibilidade e nunca mais esquecemos daquele conteúdo, daquela professora que soube divertir e ensinar ao mesmo tempo, com afetividade e método.

Ao corrigir tais atividades deve o docente ser teórico e prático a um tempo só. Escolher-se-ão dois contos a fim de não cansarmos nosso educando, mas o suficiente para que ele possa conhecer sobre as personagens, o tipo de narrador da história, seu enredo etc., tudo o que for pertinente nas narrativas e, o mais importante, o aluno saberá que sua própria vida é uma história que poderia ser contada por ele mesmo (narrador-personagem) ou por outra pessoa (narrador-

observador). Ligar o assunto tratado com a vida real dos discentes é uma estratégia que tem chances de dar certo na aprendizagem.

Finalmente a terceira (aqui colocamos apenas três aulas. As demais surgirão a partir desta tríade inicial) aula irá propor aos discentes que assumam a composição de uma escrita com base (ou não) em uma das lendas estudadas. A partir do conto lido pode-se escrever livremente e contar a sua história. Poder-se-á criar ou recriar tendo como instrumento de inspiração histórias que foram narradas por mães, pais, avós, tios ou professores. Após dado um tempo para esse trabalho, que deverá dispor de silêncio e concentração, cada um dos novos “escritores” lerá sua narrativa em voz alta. Esse é o momento de culminância, uma vez que o aluno terá seu protagonismo quando voltarmos para o tapete de roda de leitura.

O conto trata-se de uma narrativa curta, sem muitas personagens e apenas contendo um conflito. Diferente da novela literária e do romance, este mais complexo e com várias personagens e dramas (sendo um central ao qual os outros giram em torno dele), e aquela mais longa que o romance porém não tão breve quanto o conto, este possui muitas modalidades, fábulas, apólogos, parábolas, contos de fada... Constituem os episódios de uma vida fictícia ou não, pois cada cena ou etapa de nossa existência pode se transformar em um conto. Moisés (1987, p. 15) o define como “historieta” porque é simples de ser criado. Essa facilidade da história curta é-nos oportuna por oferecer ao discente o aprender, deleitando-se, sem que se exclua de um dos atos mais importantes para a escola: o conhecimento pelo prazer de conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, as estórias são a principal maneira pela qual entendemos as coisas, quer ao pensar nossas vidas como uma progressão que conduz a algum lugar, quer ao dizer a nós mesmos o que está acontecendo no mundo. Assim sendo, a narrativa é uma forma de conhecimento, similar à própria realidade. O texto literário preenche uma necessidade humana importante, que é a “de nos sentirmos essenciais em relação ao mundo” (Sartre, 1989, p. 34). Ao perceber o objeto como essencial, o sujeito adquire a sua essencialidade. Assim, é por meio do ato da leitura que o leitor, através do imaginário, torna-se capaz de “criar, de desvendar criando, de criar pelo desvelamento” (Sartre, 1989, p. 37).

Portanto, esse conhecimento não pode ser relegado a segundo plano na EJA, de modo que a proposta deste artigo foi resgatar o sabor do saber literário aos jovens e adultos inscritos no programa da EJA, de forma humanizada e capaz de potencializar suas habilidades. Não poderíamos ter escolhido obras mais humanizantes que as juvenis de Clarice Lispector, as quais, surpreendentemente, não foram muito exploradas no mundo acadêmico, o que ratifica ainda mais a importância deste projeto de letramento literário aplicado à Educação de Jovens e Adultos.

Esperamos, assim, que este trabalho contribua e se una a novas vozes em favor do letramento com o uso da literatura aplicado à EJA. A pesquisa revelou que o texto fictício dialoga com o real, como Wolfgang Iser, em *O ato da leitura*, evidencia: “o texto literário é uma figura fictícia; isso significa, em princípio, que ele carece dos atributos necessários do real” (Wolfgang, 1996, p. 101).

Logo, é preciso ter o conhecimento do real e de atos de fala para entender uma obra, pois os textos utilizam os objetos do real juntamente com a fala das pessoas para seus personagens e, dessa forma, “o discurso ficcional faz uma seleção das mais diferentes convenções que existem no mundo histórico” (Wolfgang, 1996, p. 114), de forma que a criação literária se torne fruto da junção entre “imaginação e conhecimento” (Feijó, 1995, p. 51). São, pois, os alunos da EJA os protagonistas desta nova escrita por uma educação brasileira que privilegie o aventurar-se pelo mundo da literatura para além do ensino mecanicista, mas tratados aqui com mais humanidade e literariedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos temas transversais, ética. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura:** a formação do leitor, alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. 12. ed. Revisada e ampliada pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. pp. 169-191.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura:** arte, conhecimento e vida. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2009.

DIAS, Maria Heloisa; OLIVEIRA, Sônia Helena; PITERI, Raymundo (Org.) **A literatura do Outro e os Outros da literatura**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FEIJÓ, Martin Cezar. **O que é o herói**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

WOLFGANG, Iser. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1 e 2.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A vida íntima de Laura e outros contos:** 'A mulher que matou os peixes' e 'A vida íntima de Laura'. Rio de Janeiro: JPA, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **Como nasceram as estrelas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **O mistério do coelho pensante**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. Por que escrever? In: **Que é a Literatura?**. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1989.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Literatura em foco).

Sobre as autoras

Márcia Denise da Rocha Collinge

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará, com período sanduíche na Yale University (UFPA/Yale University)

Contato: io.marciadenise@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0688-5674>

Maria da Luz Lima Sales

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (Portugal)

Contato: madaluz@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4968-0540>

Artigo recebido em: 31 de outubro de 2023.

Artigo aceito em: 9 de dezembro de 2023.

UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL DO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM

UNA MIRADA A LA EVALUACIÓN DE LA COHERENCIA TEXTUAL DE LA ESCRITURA DEL GÉNERO ENEM

Renan Lucas Israel Nascimento da Silva 
Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli 

RESUMO

Este artigo objetiva analisar textos do gênero redação do ENEM, a fim de tecer avaliações sobre a coerência textual. Para isso, realizou-se uma investigação dividida em três etapas: minicurso, produção e tratamento dos dados. A primeira foi a oferta de um minicurso de redação do ENEM aos alunos da rede pública de Marabá/PA a fim de discutir o gênero em questão. Em seguida, os alunos produziram textos dissertativos-argumentativos do gênero selecionado para serem tratados na próxima etapa, que avaliou, à luz de Koch e Travaglia (2018) os aspectos e fatores de coerência dentro dos textos dos alunos. Estes critérios foram definidos após o levantamento bibliográfico, o qual apontou caminhos para realizar tais procedimentos. Dessa forma, conclui-se que o texto é uma unidade e que, para produzir sentido, é necessária a mobilização de vários elementos.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Redação do ENEM. Coerência textual. Fatores de coerência.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar textos del género ensayístico ENEM, con el fin de realizar valoraciones sobre la coherencia textual. Para ello se realizó una investigación dividida en tres etapas: minicurso, producción y procesamiento de datos. El primero fue la oferta de un mini curso de escritura del ENEM a estudiantes de la escuela pública de Marabá/PA, con el fin de discutir el género en cuestión. Luego, los estudiantes produjeron textos disertaciones-argumentativos del género seleccionado para ser tratados en la siguiente etapa, que evaluó, a la luz de Koch y Travaglia (2018), los aspectos y factores de coherencia dentro de los textos de los estudiantes. Estos criterios fueron definidos luego de un levantamiento bibliográfico, que señaló formas de realizar dichos procedimientos. Así, se concluye que el texto es una unidad y que, para producir significado, es necesario movilizar varios elementos.

PALABRAS-CLAVE: Géneros textuales. Escritura ENEM. Coherencia textual. Factores de coherencia.

INTRODUÇÃO

Os primeiros relatos de estudos que se voltam para a Linguística Textual no Brasil são datados a partir da década de 1960, e se desenvolvem a partir dos

questionamentos ao estruturalismo saussuriano. Desta forma, percebe-se a necessidade de preencher algumas lacunas que o estruturalismo não se dispõe a responder ou considerar.

Um desses questionamentos foi a desconsideração do sujeito. Nesse sentido, surgem várias correntes que vão estudar, a partir de outros olhares, a relação da língua e linguagem. Uma delas é a Linguística Textual, que perpassa por três momentos. O primeiro amplia o estudo da frase, compreendendo que o texto é uma sequência de frases, as quais são ligadas por meio das referências ou das sequenciações. O segundo momento busca estruturar uma gramática textual a partir dos estudos gerativistas, assim compreendendo o texto a partir de uma ideia pronta e uma unidade ideal de comunicação.

Por fim, a terceira fase é a da teoria do texto, a qual compreende um texto como um processo de construção, em que se consideram o sujeito, contexto, a semântica e a pragmática para se tratar da unidade textual em um plano global. É a partir da última fase que este artigo tem seu ponto de partida, a unidade textual como um processo. Com isso, a unidade textual é vista de um plano global, em que é interdisciplinar, ou seja, não se limita aos estudos linguísticos, envolvendo vários conhecimentos até se chegar ao texto acabado em sua estrutura.

Como o texto é uma unidade, compreende-se que há a união de vários fatores, os quais se pode chamar de fatores de textualidade. Nesse sentido, para fins deste estudo, seleciona-se apenas um fator de textualidade para ser percorrido e avaliado, que é a coerência textual.

Este artigo tem por objetivo realizar análises ao investigar a coerência textual do gênero redação do Enem, em textos produzidos por alunos do ensino público da cidade de Marabá/PA, em 2019, por meio de um minicurso, tecendo avaliações que descrevem o processo de construção de sentido do texto. Nesse sentido, busca-se realizar uma discussão acerca da produção de sentido de um texto, em que se considerem o sujeito e os fatores de coerência como um processo, assim, sendo um conjunto de fatores que constroem o sentido de uma produção textual.

Desta forma, a discussão é voltada aos pressupostos da terceira fase da Linguística Textual. Para esta discussão, apoia-se, principalmente, nos estudos de Koch e Travaglia (2018), Possenti (2017), Antunes (2005), Gonçalves e Dias (2003), Marcuschi (1983) e no documento do MEC intitulado *Cartilha do Participante* (2020). Em seguida, descreve-se a metodologia do processo de pesquisa, seleção e avaliação

das redações utilizadas como objeto deste estudo. A metodologia aponta o passo a passo das etapas, assim, realizando as descrições necessárias para o entendimento do processo de produção à avaliação dos dados.

As seções de 'Resultados' e 'Discussões' apresentam transcrições das redações, bem como suas respectivas avaliações. As avaliações foram realizadas de acordo com os fatores de coerência descritos por Koch; Travaglia (2018) e todos os outros processos da construção de sentido. Por fim, são trazidas as considerações finais, que trazem alguns apontamentos em relação ao trabalho como um todo e as impressões do(s) autor(es).

1 A COERÊNCIA TEXTUAL

Inicialmente, verifica-se no dicionário que a definição de coerência é "sf. qualidade, condição ou estado de coerente" (Holanda, 2009, p. 62). Esta definição não se revela suficiente para apontar o que é coerência, pois se torna vaga ao tratá-la como qualidade, condição ou estado de ser coerente. Mas, o que é ser coerente? Para isso, Koch; Travaglia (2018) pontuam:

a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global (Koch; Travaglia, 2018, p. 21).

Como visto acima, pode-se dizer em parâmetros simples que a coerência, por este ponto de vista, é a produção de sentido de um texto. Com isso, amplia-se a discussão de sentido e de relação da interpretabilidade. Deve-se entender a coerência como um conjunto de aspectos que vão compor o texto, por isso é tão difícil trazer apenas um ponto de vista.

Mas, segundo a proposta de Koch; Travaglia (2018), precisa-se observar alguns fatores que estão intrinsecamente ligados e não podem ser dissociados para a construção do sentido do texto. O primeiro ponto é o de compreender que o texto é uma unidade só, e por isso é necessário buscar compreender o sentido a partir da sua totalidade.

Um segundo ponto é o fato da relação dialógica que há entre o sentido, em que há quem produz o texto e há quem o interpreta, ou seja, há um locutor e um

alocutário. Observa-se, diante do exposto, que a proposição se alinha à perspectiva da criação dos gêneros de Bakhtin (2011), que afirma haver a necessidade dessa relação para a construção dos gêneros. Nesse sentido, infere-se esta relação entre os pontos supracitados.

Devido a isso, a coerência dependerá das possibilidades de atribuição de sentido, principalmente do leitor ou receptor do texto, em que este fará a verificação do sentido que lhe pode ser atribuído. Este é o ponto de partida para se aprofundar nas relações de sentido do texto, pois a verificação da coerência depende de vários fatores, em que vários conhecimentos necessitam ser mobilizados para realizar esta operação linguística-discursiva.

Corroborando o exposto, Antunes (2005) reforça a ideia de vários conhecimentos mobilizados para a construção de sentido e afirma que não há texto incoerente, pois sempre há algo que se pode tirar de sentido, sempre se quer dizer algo, o que Koch; Travaglia (2018) complementam, porém, afirmando que há a necessidade de um contexto, ou seja, um mundo.

Nesse sentido, o mundo pode ser real ou fantasioso, em que há essa necessidade para estabelecer sentido. Imagina-se uma situação absurda para o mundo real, por exemplo, o sol falar, mas na fantasia seria possível e produz sentido. Antunes (2005) aponta, principalmente, que estas recorrências estão dentro dos gêneros literários. Para a autora:

A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultra-passa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas (Antunes, 2005, p. 176).

Em destaque, pode-se observar que as definições de Antunes (2005) e Koch; Travaglia (2018) alinham-se na medida em que estabelecem a produção de sentido não como meramente uma habilidade linguística, mas ao considerar os sujeitos e a sua intencionalidade. Cabe ressaltar, novamente, que o contexto é fundamental para a produção de sentido, como dito anteriormente e reforçado por Koch; Travaglia (2018) ao estabelecê-lo tal como um fator de coerência.

Como visto, o contexto ou situação é de fundamental importância à prática da coerência, pois um texto pode ter sentido em um determinado espaço enquanto que em outro pode ser completamente incoerente. Para isso, Antunes (2005) afirma que

há a necessidade de considerar os sujeitos da comunicação e reforça o aspecto da novidade dentro de um texto.

No tocante à novidade, Koch; Travaglia (2018) apontam “uma faca de dois gumes, em que o excesso de novidades dentro do texto pode caracterizar incoerência ao receptor, pois ele pode desconhecer tudo aquilo que foi dito. O segundo caso seria a não novidade, em que o texto se tornaria redundante porque as informações já fazem parte do conhecimento do leitor.

A partir disso, é estabelecido o ponto de alguns conhecimentos mobilizados para a construção da coerência dentro de um mundo real, o que Antunes (2005) afirma que se parte de um conhecimento pragmático do mundo para calcular o sentido do enunciado ou da enunciação. Tal fato desconstrói, novamente, a coerência como uma questão linguística, em que a ordem gramatical dos elementos confere e garante o funcionamento da produção de sentido.

Ainda nessa perspectiva, Marcuschi (1983) afirma que a coerência é um processo cognitivo que estabelece sua relação de sentido a partir da macroestrutura do texto, ou seja, o texto como uma unidade de sentido em sua totalidade para a sua existência, o que reforça a afirmação de Koch; Travaglia (2018) e Antunes (2005). Marcuschi (1983) aponta também que a coesão é um aspecto superficial à construção da coerência, assim afirmando que há textos sem coesão.

Diante disso, pode-se refletir que a coerência, em casos descritos por Marcuschi (1988), estabelece sua produção de sentido pela macroestrutura ou a coerência global. Nesse sentido, Koch; Travaglia (2018) exemplificam e retomam o pensamento de textos sem coesão, mas coerentes na sua totalidade.

Isso remete ao que Antunes traz de intencionalidade do texto e os dispositivos cognitivos que são ativados. Como Koch; Travaglia (2018) apontam, funcionam como sendo as áreas de determinados temas que são ativados na relação de sentido com o mundo do alocutário. Ilustrando melhor com um determinado assunto, por exemplo, futebol, automaticamente o alocutário direcionará todo seu conhecimento de mundo em relação à temática do esporte. Esse princípio busca refletir que o sentido não é intrínseco à boa formação, mas está ligado às relações do conhecimento dos interlocutores, como dito anteriormente.

Ainda em relação a isso, Koch e Travaglia (2018) afirmam que o conhecimento de mundo é social e é armazenado de acordo com os estereótipos e as condições

sociais de produção. Para o estudo da coerência, Gonçalves; Dias (2003) complementam:

É o conhecimento de mundo que favorece o processo de compreensão que se realiza por meio da construção do mundo textual, da articulação entre os elementos do texto e do estabelecimento da continuidade de sentido. Assim, o conhecimento de mundo ou saber enciclopédico se constitui em um dos fatores responsáveis pela construção de sentido e, conseqüentemente, pela coerência textual (Gonçalves; Dias, 2003, p. 30).

Dessa forma, fica evidente que a coerência dá-se em uma perspectiva que não considera unicamente os aspectos linguísticos da fala ou da escrita, mas se sustenta, também, nos aspectos sociais, culturais, científicos e cognitivos do sujeito. Para Van Dijk *apud* Koch; Fávero (1991) e Koch; Travaglia (2018), existe no texto o que se chama de coerência global e coerência local. Como já visto, a coerência global é aquela que, segundo Antunes (2005), caracteriza a produção de sentido do texto por inteiro, como uma unidade.

Todavia, a coerência local diz respeito às partes ou fragmentos do texto que compõem a unidade inteira, isto é, o local é cada aspecto que o texto apresenta para construir a unidade global de sentido. Sendo assim, pode-se afirmar que, por exemplo, a coesão compõe um dos aspectos ou elementos da coerência. Para tal, Gonçalves; Dias (2003) afirmam que:

A coerência abrange, além da coesão textual, outros fatores de ordem diversas, tais como, elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Os elementos linguísticos funcionam como pistas para ativar o conhecimento de mundo e dizem respeito à relação que se estabelece entre o texto e o seu contexto. Esses elementos são necessários para se obter a coerência, mas não são os únicos responsáveis para dar o significado a uma narrativa (Gonçalves; Dias, 2003, p. 30).

Pode-se observar que as autoras realizam um elenco dos principais fatores de coerência textual, sendo estes extremamente necessários para a construção de um sentido global da unidade textual. Vale ressaltar que esses fatores de coerência podem ser confundidos com os fatores de textualidade, mas são de estudos distintos dentro da linguística textual.

Koch; Travaglia (2018) detalham cada elemento dos fatores de coerência supracitados e exemplificam, de forma bastante didática, estes aspectos. No quadro

seguinte, com base nas definições de Koch; Travaglia (2018), conceitua-se cada elemento dos fatores de coerência:

Quadro 1: Fatores de coerência

| FATOR DE COERÊNCIA | DETALHAMENTO |
|--------------------|--|
| INFERÊNCIA | É a operação que o leitor realiza, a partir do seu conhecimento de mundo, para interpretar partes do texto, geralmente, seguimentos locais e/ou relações entre o não dito e o mundo. |
| CONTEXTUALIZAÇÃO | São os elementos que inserem o texto em uma dada situação de comunicação, assim, ancorando-o em determinados contextos de comunicação. |
| SITUACIONALIDADE | É referente à situação de comunicação, desde uma situação mais ampla até a seu menor contexto para a adequação linguística. |
| INFORMATIVIDADE | Faz referência ao grau de previsibilidade ou expectabilidade, assim um texto pode ser previsível demais ou novo demais, sendo necessário o equilíbrio. |
| FOCALIZAÇÃO | Faz referência à concentração, tanto do produtor quanto do emissor, em apenas uma parte do conhecimento de ambos para a perspectiva que são vistos os componentes textuais. |
| INTERTEXTUALIDADE | É a recorrência de uso de outros textos para a construção de sentido, assim, a intertextualidade pode ser de forma ou conteúdo. |
| INTENCIONALIDADE | Refere-se às intenções do produtor no ato de sua facção textual, que podem ser, simplesmente, de manter o diálogo ou de convencer o receptor |

| | |
|-----------------------|---|
| | de seu ponto de vista. |
| ACEITABILIDADE | Refere-se, em contrapartida à intencionalidade, as formas de aceitação e de sentido que o receptor dará ao texto, assim, interpretando-o e esforçando-se a buscar o sentido do texto. |
| CONSISTÊNCIA | Refere-se às partes do texto que devem ser verdadeiras, ou seja, não existindo contradição entre as partes do texto, assim, as ideias devem concordar para que uma ideia não anule a outra. |
| RELEVÂNCIA | Refere-se ao tópico discursivo, em que todos os enunciados precisam seguir a mesma temática, assim, não desviando do assunto central. |
| CONHECIMENTO DE MUNDO | Refere-se ao conhecimento de mundo que é partilhado pelos sujeitos da comunicação. |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas definições de Koch; Travaglia (2023)

O quadro acima aponta alguns fatores de coerência que geralmente são observados para categorizar um texto como coerente ou não. Ao falar de inferência, deve-se lembrar que é um grande fator e que precisa fazer-se presente na comunicação, pois nem tudo deve ou necessita ser dito.

Para Koch; Travaglia (2018), caso um texto explicita todas as informações, tornar-se-ia extenso demais. Para Marcuschi (1983), a contextualização é um fator muito importante e pode ser caracterizado de forma mais local, em que se apresentam a data, o local ou outros elementos que indiquem o seu contexto de produção.

Já a situacionalidade requer um grau de adequação do texto à situação comunicativa, em que ambientes mais formais exigem maior cuidado linguístico e conhecimentos partilhados. Em outros ambientes, dependendo do grau de intimidade entre os sujeitos, constroem-se outras formas de se comunicar e ser coerente.

A informatividade pode ser dada de duas formas, em que a primeira se refere ao grau exagerado de informações novas, de forma que, segundo Koch; Travaglia

(2018) afirmam, o texto será incoerente por não atender outros fatores como, por exemplo, os conhecimentos partilhados. Todavia, quando a informação é extremamente previsível, o texto se torna redundante ao leitor.

O ponto cirúrgico disso é o encontro do equilíbrio para a harmonia das informações dadas entre os sujeitos. Nesse sentido, abre-se a discussão da focalização que, como já foi dito, refere-se à concentração dos conhecimentos do receptor em uma determinada área do conhecimento.

A focalização faz-se necessária na medida em que o texto progride, pois o leitor mobiliza conhecimentos específicos para dar sentido ao ato de comunicação. Além disso, a intertextualidade é o ponto em que o autor/produtor recorre para construir e ilustrar melhor o seu texto, assim, aumentando os níveis de coerência textual e da verdade de suas ideias.

Em se tratando de intencionalidade, cabe ressaltar que este fator pode estar fortemente ligado à argumentatividade da informação, pois um texto nunca é desprovido de intenção, por mais que esta seja, meramente, de informar sobre algo em sua imparcialidade. No que tange à argumentatividade da intenção, Koch; Travaglia (2018):

A argumentatividade manifesta-se nos textos por meio de uma série de marcas ou pistas que vão orientar os seus enunciados no sentido de determinadas conclusões, isto é, que vão, determinar-lhes a orientação argumentativa, segundo uma perspectiva dada (Koch; Travaglia, 2018, p. 98).

Desta forma, pode-se depreender que a argumentatividade é presente no texto principalmente pelas marcas, as quais, geralmente, são linguísticas e pertencentes ao âmbito da coesão textual. A aceitabilidade, como visto, é a contramão da intencionalidade, é o fator que se refere às interpretações dadas ao texto pelo leitor, em que este mobilizará todos os fatores para atribuir sentido ao ato ilocucionário.

No que tange à relevância e à consistência, pode-se dizer que as duas ligam-se ao tópico discursivo, em que as partes precisam concordar entre si, assim, não dando espaço para a contradição e a fuga do tema. Por fim, o quadro aponta o conhecimento partilhado, o qual foi bastante discutido, mas cabe a ressalva, novamente, de sua necessidade na construção da coerência, assim, buscando pontos em comum entre os sujeitos da comunicação.

2 A COERÊNCIA TEXTUAL NA REDAÇÃO DO ENEM

A partir daqui os estudos e olhares se voltarão à construção da coerência no gênero redação do ENEM. Toda a discussão estabelecida anteriormente foi um preparo fundamental para a compreensão dos mecanismos linguístico-discursivos exigidos pela matriz de referência. Portanto, este tópico fundamenta-se principalmente na análise documental dos materiais disponibilizados pelo MEC. Segundo a referida matriz, Brasil (2020) descreve que:

A coerência se estabelece por meio das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada ao entendimento e à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto. O leitor poderá compreender esse texto, refletir a respeito das ideias nele contidas e, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar, recusar, questionar e até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, compartilhando ou não da sua opinião (Brasil, 2020, p. 20).

É notório que a definição preconizada pela matriz vai ao encontro das definições discutidas anteriormente, em que esta produção de sentido é estabelecida a partir de uma relação dialógica, a qual lhe atribuirá a coerência necessária para o texto. Além disso, a definição aponta vários fatores de coerência como o conhecimento compartilhado, a expectativa que se relaciona com a informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade, entre outros fatores.

Desta forma, pode-se confirmar que os postulados da matriz de referência da redação alinham-se aos postulados selecionados para discutir a produção de sentido. No que diz respeito a esta habilidade, pode-se encontrá-la engendrada na terceira competência, a qual retrata a seleção e organização dos argumentos. Nesse sentido, para o ato de argumentar se faz necessária a produção de sentido para ser interpretada pelo sujeito alocutário, que neste caso é o avaliador/corretor. Conforme Brasil (2020):

A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores: seleção de argumentos; relação de sentido entre as partes do texto; progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas de forma organizada, em uma ordem lógica; desenvolvimento dos argumentos, com a explicitação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido (Brasil, 2020, p. 20).

Aqui é o ponto cirúrgico para compreender o processo de construção de sentido, que, no caso da redação do ENEM, é intrinsecamente ligado à argumentação, pois se trata de um texto dissertativo-argumentativo. Koch; Travaglia (2018) lembram do fator de situacionalidade, que, neste caso, está diante de um gênero de alto grau de formalidade na escrita. Ao afirmar a respeito da relação de sentido entre as partes do texto, a matriz faz referência ao fator de consistência e relevância, pois os parágrafos, períodos, orações e frases devem girar em torno de um único tópico discursivo.

O tópico é definido pelo tema da redação, mas delimitado pelo locutor, que o apontará a partir da colocação da tese. Com isso, não se produz sentido com as partes em contradição, caracterizando, assim, uma incoerência local que pode comprometer a unidade textual. Ao se tratar da progressão do tema, deve-se observar que se relaciona com a coesão textual, que também é fator de coerência, estando ligada aos tipos de relação semântico, sintático e estilístico. É por meio da coesão textual que o aluno fará o encadeamento das partes do texto para a garantia da progressão da discussão.

Embora a coesão esteja como um fator dentro da coerência, no que diz respeito ao gênero redação do ENEM, tem-se uma competência específica para avaliar a coesão. Portanto, não se aprofundará nestas questões, apenas se fará o apontamento dela, pois Marcuschi (1983) afirma que a coesão é um dos fatores mais superficiais da produção de sentido.

Ao se referir à seleção de argumentos, a matriz traz os pontos de informação e contextualização necessários para o desenvolvimento da escrita coerente. O fato é que são fatores que precisam ser pensados e planejados para sua inserção no corpo do texto. A partir disso, são considerados o desenvolvimento dos argumentos e a forma em que cada um é disposto ou relacionado dentro do texto, o que dependerá da intencionalidade, da aceitabilidade, dos conhecimentos partilhados e das inferências produzidas pelo locutor.

Desta forma, são utilizadas as estratégias de argumentação, as quais são dadas pela matriz, mas não são detalhadas no documento. Portanto, a coerência dentro da redação está ligada a vários fatores, os quais alinham-se aos pressupostos discutidos anteriormente.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa busca avaliar a construção da coerência textual em redações do ENEM por meio de uma abordagem qualitativa analítica para descrever todo o processo. Segundo Bogdan; Bicen (1994):

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994, p. 53).

Dessa forma, o foco é sobretudo investigar e descrever a avaliação de redações do Enem produzidas durante um processo formativo no interior de uma escola pública no município de Marabá/PA. Para fins desta pesquisa, após todo o processo formativo, teve-se a produção final, que se chamará de resultados.

Com isso, referente aos procedimentos e às etapas da pesquisa, pode-se dizer que foram divididos em três etapas, a saber: minicurso, produção de dados e tratamento dos dados. Diante das questões de ensino e aprendizagem no que se refere à redação do Enem, elaborou-se um plano de minicurso para ser executado a fim de abordar pontos pertinentes da escrita do gênero textual supracitado. A exequibilidade/execução desse minicurso caracterizou-se como a primeira etapa da pesquisa, em que por meio de aulas expositivas e dialogadas se abordou a caracterização da redação.

A segunda etapa refere-se à produção de dados para análise, em que, como produto do minicurso, foi realizada uma proposta de redação a fim de constatar a construção do texto e dos aspectos trabalhados. Nesse sentido, a proposta foi executada e o material de redação foi produzido/coletado ao final do processo formativo. Para execução das duas etapas, utilizaram-se as ferramentas de *laptop*, *Datashow*, materiais impressos, folhas de redação e rascunhos, câmera fotográfica e material em slides.

A terceira etapa refere-se à avaliação das redações, que para isso, foram selecionadas duas (2) redações que atendiam ao modelo dissertativo-argumentativo ou tinham elementos passíveis de serem avaliados. Dessa forma, o tratamento das redações foi descrito e categorizado conforme o quadro 1 da seção anterior.

Inicialmente, as redações foram corrigidas e devolvidas aos alunos, fato que gerou a necessidade de fazer cópias destes textos. Como passo seguinte do tratamento, as redações foram digitalizadas e transcritas para um formato digital, a fim de melhorar o processo de análise desse material.

Após isso, estabeleceram-se os critérios para realizar a avaliação, que se fundamentaram à luz das descrições de Koch; Travaglia (2018) ao definir os fatores de coerência. Estes fatores nortearam a avaliação, em que, inicialmente, fez-se uma leitura para identificar a coerência global, aspectos estruturais e linguísticos do texto. Devido a essa primeira leitura, como dito anteriormente, selecionou-se duas (2) redações, as quais atenderam aos critérios do gênero dissertativo-argumentativo ou apresentavam elementos suficientes para realizar a avaliação, uma vez que alguns textos descaracterizavam-se da estrutura do gênero selecionado.

Em seguida, retoma-se a leitura do texto, buscando identificar cada fator de coerência descrito pelo quadro 1. Os critérios foram: 1- Inferência, 2- Contextualização, 3- Situacionalidade, 4- Informatividade, 5- Intertextualidade, 6- Focalização, 7- Intencionalidade, 8- Aceitabilidade, 9- Consistência, 10- Relevância e 11- Conhecimento compartilhado. Após a identificação ou não dos fatores, descreveu-se em texto todos os apontamentos julgados pelo(s) avaliador(es). A análise descreve cada ponto supracitado para a construção de sentido do texto, levando em consideração toda a discussão estabelecida até o momento.

4 AVALIAÇÕES DAS REDAÇÕES

É apresentado o tratamento dos dados produzidos, ou seja, a avaliação tecida, a partir dos critérios selecionados para direcionar o olhar sobre o texto. Cabe ressaltar que algumas condições preliminares podem ser fundamentais para compreender alguns textos que aparentemente não têm sentido.

Vale salientar que os produtores são adolescentes de Marabá e precisa-se compreender todas as problemáticas que cercam a educação do município, por exemplo, o sucateamento da educação municipal, salas de aula com vários problemas estruturais, deslocamento inadequado e entre outros. Também é preciso lembrar dos conhecimentos do avaliador, que é um professor licenciado ou bacharel em letras, o que pressupõe um grande repertório linguístico e discursivo para estabelecer diálogo com o produtor por meio do texto e gerar sentido, uma vez que este se dá em uma relação dialógica como os pressupostos adotados apontam.

Por fim, ressalta-se que para fins destas avaliações considera-se o mundo como real, uma vez que o tema da redação solicitada aos alunos foi: “A educação brasileira em questão: a educação à distância resolve este problema?”. Para direcionar a escrita, foram dados três textos motivadores/coletânea, em que o primeiro apresentava, de forma conceitual, o que é a educação a distância, enquanto que o segundo discutia o seu funcionamento.

Já o terceiro texto trazia instrumentos necessários para efetivação da educação à distância e seus impactos sociais por meio de gráficos com variáveis de níveis de aprendizagem. Portanto, o mundo real é o retrato da situação da educação no Brasil. Com a finalidade de proteger as identidades dos alunos produtores das redações, adota-se nomes fictícios ao final de cada texto.

REDAÇÃO 01

A educação a distância (EAD) vem acompanhando tendências mundiais, crescendo bastante no Brasil nos últimos anos. Essa modalidade apresenta-se como uma forma de obter qualificação profissional e conhecimento para pessoas que não tem tempo ou condições financeiras de frequentar uma instituição de ensino presencial.

A falta de aceitação e de opção por esse tipo de aprendizado está ligada a questão de preconceito, muitas pessoas ainda se mostram receosas quanto a qualidade do ensino a distância, optando por cursos presenciais detentores de um maior crédito com a sociedade.

Além disso, há barreiras relacionadas a infraestrutura necessária para a implantação do ensino a distância no Brasil, considerando que parte da população não tem condições financeiras de ter acesso a internet ou mesmo de possuir computador e tabletes, equipamentos indispensáveis para a visualização das aulas.

Em virtude dos fatos mencionados fica claro que embora esteja em pleno processo de expansão e crescimento, o ensino a distância precisa superar algumas barreiras para alcançar o patamar de credibilidade e confiabilidade que detém o ensino presencial no Brasil (Autor A - “Nascimento”, 2018).

De um plano geral, pode-se dizer que o texto intitulado “redação 01” atende às características do gênero Redação do Enem e da tipologia dissertativa-argumentativa. Embora o aluno apresente uma solução, não realiza o seu detalhamento ou todos os aspectos dessa estrutura. No entanto, abordam-se as questões relacionadas à coerência. Falando de um plano global da coerência, observa-se que há produção de sentido ao argumentar sobre a educação a distância. Porém, ao avaliá-la, encontram-se alguns problemas locais.

Os problemas locais serão descritos a seguir, em que se apontam os fatores da produção de sentido, mas vale ressaltar que, de acordo com Koch; Travaglia

(2018), problemas na coerência local podem não afetar o sentido global. Para iniciar, no que se refere às inferências, o texto apresenta bastantes informações implícitas, como no caso dos “últimos anos” na primeira linha, em que o autor se refere à atualidade. Também, no caso do último parágrafo, em que se utiliza a palavra “barreiras” para se tratar das condições de melhoria da modalidade de ensino em questão, o autor não precisa fazer maiores detalhamentos acerca disso, pois infere-se que há um impedimento e que isso precisa ser solucionado.

Em seguida, o texto aponta as pistas de contextualização, trazendo o período de que faz o seu recorte, que, neste caso, é a atualidade. Também contextualiza o local, sendo o Brasil, trazendo a sociedade brasileira e as condições sociais que envolvem o tópico discursivo. Em se tratando da situacionalidade, observa-se que há uma adequação da linguagem para atender o contexto de formalidade exigida pelo gênero, bem como o uso dos operadores argumentativos e de elementos de retomada como o “além disso” e “em virtude dos fatos mencionados”.

Além disso, a focalização faz-se presente, uma vez que o texto aborda, exclusivamente, sobre educação, assim fazendo com que seu leitor ative seus conhecimentos relacionados à área da educação, seus desafios e suas modalidades. No entanto, não se nota a presença da intertextualidade, pois as estratégias utilizadas pelo autor não contemplaram este fator.

Em seguida, o grau de informatividade do texto foi baixo, visto que não apresenta novas informações, por exemplo, no parágrafo de conclusão em que ele não amplia a discussão e assim permanece nos conhecimentos que o leitor já possui, o que Koch; Travaglia (2018) apontam ser um gerador de redundância. Referente à intencionalidade, observa-se que o autor tenta desconstruir um estigma em relação à educação a distância e utiliza alguns argumentos para tal. Porém, sua tese aponta a educação nessa modalidade como uma saída para muitas pessoas, e depois detalha apenas os desafios da modalidade de ensino, o que gera uma problemática ao avaliar a consistência e a relevância do texto, que apesar de seguir o eixo temático proposto, seus argumentos acabam por não se ligarem e progredir o discurso.

Nesse sentido, compromete também a aceitabilidade do texto, fazendo com que o leitor demande mais esforços para atribuir sentido a ele. Por fim, os conhecimentos compartilhados são bem explicitados na arguição, principalmente nos

desafios, no não acesso às tecnologias e nos melhoramentos da educação à distância no Brasil.

REDAÇÃO 02

O ensino a distância (também conhecido como EAD) é uma nova alternativa de ensino que as pessoas têm encontrado para adquirir o seu diploma, com horários e turnos de estudos mais flexíveis. Desta forma, é possível alcançar, também, um bom emprego ou até mesmo subir de cargo.

No nosso país, a educação a distância vem tornando-se uma realidade para muitos estudantes. Somando a isso, a forma mais dinâmica e interativa. A indústria Tecnológica tem usado essa nova realidade para abrir novos espaços para conteúdos inéditos na modalidade EAD, assim, especializando-se e adentrando na nova forma de ensino.

Em resultado desta ascensão, os alunos vêm produzindo seus conteúdos de forma mais rápida e objetiva, melhorando cada vez mais sua performance na educação e assim tendo novas oportunidades de negócios. A educação a distância vem crescendo de forma mais rápida com o surgimento de melhores recursos e professores especializados, o processo de torna mais relevante para quem necessita, deixando o processo de aprendizagem do aluno mais relevante e intuitivo, completo e eficiente (Autor B - "Silva", 2019).

Inicialmente, compreende-se o sentido total do texto, em que há um ponto de vista, em que o autor defende a nova modalidade de ensino. Porém, é preciso chamar a atenção para alguns aspectos estruturais antes de adentrar a avaliação da coerência. Nota-se que os parágrafos são muito longos e com mais de dois períodos, o que dificulta o processamento das ideias. Outro fator é, novamente, a não apresentação de uma proposta de intervenção, uma vez que o autor não problematiza a questão do ensino.

Diante disso, vê-se que há uma conclusão resumitiva, apenas retomando o já dito. No que tange à construção de sentido, como já dito, nota-se uma coerência global com pontos locais a serem observados. Referente às inferências, observa-se que são presentes, por exemplo, quando é afirmado que o diploma ajuda as pessoas a conseguirem um trabalho ou ascensão de cargo, o autor infere a importância da qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Outro ponto que se pode considerar inferência é quando se afirma, no último parágrafo, que o crescimento dessa modalidade torna o ensino mais intuitivo, completo e eficiente, não havendo a necessidade, por exemplo, de detalhar a intuitividade da educação, uma vez que o receptor ativar os seus conhecimentos em torno da área da modalidade. Com isso, antecipa-se a avaliação em torno da

focalização, em que se percebe o direcionamento do texto para que o receptor concentre-se nos aspectos da educação EAD.

Em seguida, apontam-se os fatores de contextualização, os quais também se fazem presentes, principalmente, ao delimitar o crescimento do EAD em “nosso país” ou quando aponta as indústrias e os avanços tecnológicos. Todos esses fatores, por exemplo, situam o leitor do contexto ao qual o autor se refere. No que tange à situacionalidade, o texto atende, exceto a proposta de intervenção, as expectativas referentes à situação de comunicação dissertativa.

Neste caso, o autor adequa sua opinião à formalidade do gênero, respeitando regras de organização textual, seleção de léxico e sintaxe, apesar de serem encontrados alguns problemas sem recorrência. Partindo para a intertextualidade, não foram encontrados indícios de outros textos ou fragmentos que possibilitassem a inferência de outros tipos textuais por exemplo.

Além disso, a informatividade do texto foi identificada, uma vez que o autor relaciona os fatos às novidades da tecnologia, em que estas se especializam para tornar o ensino mais dinâmico, intuitivo e qualitativo. Em prol disso, a argumentatividade, principalmente, encadeada pelos operadores argumentativos, faz-se presente, e assim se observa a intencionalidade do autor em comprovar que a modalidade é eficiente e dinâmica.

Desta forma, o autor expõe os fatos, utilizando as estratégias, principalmente de causa e consequência para sustentar sua tese. Nesse sentido, o fato anterior remete à aceitabilidade do texto, em que se torna mais fácil a compreensão e a tomada como verdadeiras dos fatos arguidos, o que remete à consistência. Em relação a este, a consistência, juntamente com a relevância, é respeitada na medida em que o texto progride. Nota-se a manutenção do tópico discursivo, encadeando os argumentos que não se contradizem e, novamente, sustentam o ponto defendido.

Por fim, é notória a presença de conhecimentos compartilhados entre os sujeitos para compreensão dos sentidos globais e locais do texto, uma vez que o autor focaliza o assunto e faz com que o alocutário produza sentido. Por um parecer geral, diante das análises realizadas, cabe ressaltar que tais buscaram ao máximo identificar os fatores de coerência dentro dos textos, a fim de sustentar os pontos de vista adotados pelo referencial deste artigo.

Cabe ressaltar que não são critérios adotados pelos avaliadores e corretores da redação do ENEM, pois não há uma competência exclusiva para tal finalidade.

Como o estudo apontou, há referências aos fatores de inteligibilidade e interpretabilidade na terceira competência. Todavia, o objetivo dela é de avaliar a tecitura da argumentatividade em suas estratégias. Um outro ponto relevante de descrever foi o da não utilização da coesão como um fator de coerência.

Embora coesão e coerência caminhem juntas para construção de sentido, Koch; Travaglia (2018), Antunes (2005) e Gonçalves; Dias (2003) apontam que são olhares diferentes. Desta forma, e considerando os sujeitos produtores dos textos selecionados para análise, não se adotou este ponto como critério para descrever ou apontar no artigo, sendo apenas os onze critérios elencados na metodologia. Portanto, pode-se depreender de todas as avaliações tecidas que o texto, por mais problemático que sejam, apresentam fatores de coerência que estão ligados a vários outros fatores que não se limitam às questões linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi apresentado, avaliado e discutido em relação à proposta de investigação, a qual foi de avaliar as redações do ENEM de alunos no âmbito da escola pública, acredita-se que o trabalho aponta a uma perspectiva de avaliação que não é comumente considerada nas escolas ou nos exames, assim desconsiderando todos os sujeitos e elementos envolvidos no ato de comunicar.

Compreender a coerência textual meramente por um viés estritamente linguístico é o mesmo que partir e focalizar as avaliações na estrutura, o que não é defendido, principalmente, pelos pressupostos teóricos adotados para embasar o processo aqui realizado. Nesse sentido, quando se consideram o sujeito, as condições de produção, os conhecimentos compartilhados, as questões sociais, culturais, linguísticas e econômicas, consegue-se depreender o sentido do texto, ainda que por mais dificultoso que seja.

Com isso, compreende-se novamente que a produção de sentido também se dá em uma perspectiva dialógica, considerando as condições do produtor e do receptor. A palavra coerência possui o morfema "co", o qual remete a cooperação, ou seja, o ato de produção de sentido é cooperativo entre os envolvidos na comunicação.

O espaço de formação foi propiciado a fim de ampliar, além de discussões em sala de aula, os conhecimentos em torno do gênero redação do ENEM, assim, também, oportunizando produção textual com correção e avaliação. Com isso, pode-

se dizer que o estudo levanta questões outras, como, por exemplo, a existência de sentido sem coesão, embora, para o ENEM, seja indissociável.

Dessa forma, os pressupostos teóricos, principalmente de Koch; Travaglia (2018), possibilitaram adotar critérios para tal finalidade. Cabe ressaltar que o aluno não é obrigado a atender a todos os critérios/fatores de coerência para se fazer coerente, pois já se afirmou que há muito mais questões que se voltam a essa natureza.

Assim, os critérios foram definidos com a finalidade de sistematizar e orientar o olhar do avaliador no ato de realizar as suas considerações, em que ora havia mais esforço e ora mais facilidade. Para tanto, é válido ressaltar que o texto é uma unidade, ou seja, uma união de todos os elementos que o constituem. Com isso, não foi possível pautar as considerações apenas em fatores separados, mas considerar todos os elementos presentes e ausentes em sua produção.

Este artigo não visa a elaborar uma regra de avaliação ou um manual de como avaliar a coerência textual, mas sim demonstrar que há outras possibilidades de se enxergar um texto e, principalmente, textos que aparentam ser incoerentes quando na verdade ainda produzem sentido, nem que seja o mínimo possível. Também não é objetivo deste texto responder a todos os levantamentos referentes à coerência, e muito menos apresentar uma solução redentora de problemas de avaliação, uma vez que o estudo possibilita a continuidade de apontar questões pertinentes ao assunto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. A coesão e a coerência. In: **Lutar com palavras: Coesão e coerência**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 174-186.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A redação no ENEM 2020: **cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2020.

GONÇALVES, F.; DIAS, M. Coerência Textual: Um Estudo com Jovens e Adultos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, 2003, p. 29-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/i/2003.v16n1/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

HOLANDA, F. A. B. **Minidicionário da Língua Portuguesa**: Aurélio. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KOCH, L. L.; FÁVERO, I. G. V. **Linguística textual**: Introdução. São Paulo: Cortez, 1991.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: Como é e como se faz. Série Debates 1. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

POSSENTI, S. Argumentação. In: GARCEZ, L. H. C; CORRÊA, V. R (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 109-116.

Sobre os autores

Renan Lucas Israel Nascimento da Silva

Especialista em Linguística e Formação de Leitores pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI

Contato: prof.renanlucas@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1560-6174>

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG

Contato: maysapadua@unifesspa.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9066-1720>

Artigo recebido em: 31 de outubro de 2023.

Artigo aceito em: 21 de dezembro de 2023.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A IDENTIFICAÇÃO DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA DE UM EDITORIAL

READING STRATEGIES FOR THE IDENTIFICATION OF THE ARGUMENTATIVE SEQUENCE IN AN EDITORIAL

Erica Reviglio Iliovitz 

RESUMO

O objetivo deste trabalho é argumentar que a utilização de estratégias de leitura pode contribuir para a identificação da sequência argumentativa de editoriais. A fundamentação teórica foi baseada nos seguintes autores: Koch; Elias (2006); Solé (1998); Marcuschi (2002); Bakhtin (2003); Dias et al (2001); Bräkling (2000); Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009); Bronckart (1999); Cavalcante (2012). A metodologia adotada consistiu na seleção de um editorial sobre um tema relevante e na elaboração de um questionário composto por duas perguntas de múltipla escolha referentes à tese e aos argumentos presentes no texto. O questionário foi respondido por duas turmas. Apenas uma delas foi orientada a aplicar estratégias de leitura para responder o questionário. Os resultados indicam que a utilização de estratégias de leitura pode efetivamente contribuir para a identificação adequada da sequência textual argumentativa.

PALAVRAS-CHAVE: Editorial. Estratégias de leitura. Gêneros textuais. Sequência argumentativa.

ABSTRACT

The aim of this paper is to argue that the use of reading strategies can help to identify the argumentative sequence of editorials. The theoretical basis was based on the following authors: Koch; Elias (2006); Solé (1998); Marcuschi (2002); Bakhtin (2003); Dias et al (2001); Bräkling (2000); Goldstein, Louzada and Ivamoto (2009); Bronckart (1999); Cavalcante (2012). The methodology adopted consisted of selecting an editorial on a relevant topic and drawing up a questionnaire made up of two multiple-choice questions relating to the thesis and arguments present in the text. The questionnaire was answered by two classes. Only one of them was instructed to use reading strategies to answer the questionnaire. The results indicate that the use of reading strategies can effectively contribute to the proper identification of the argumentative textual sequence.

KEYWORDS: Editorial. Reading strategies. Textual genders. Argumentative sequence.

INTRODUÇÃO

O que torna uma leitura eficaz?. Essa pergunta pode comportar diversas respostas. Particularmente, diremos que a eficácia da leitura diz respeito à

compreensão tanto da forma quanto do conteúdo de um determinado gênero textual. No caso da eficácia da leitura de um editorial, podemos afirmar que é fundamental compreender qual é a sequência argumentativa, ou seja, qual é a tese e quais são os argumentos que sustentam essa tese. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é argumentar que a utilização de estratégias de leitura pode contribuir para a identificação da sequência argumentativa (tese e argumentos) de um editorial.

A abordagem aqui proposta está fundamentada nos seguintes pilares teóricos: a) a concepção de leitura como interação; b) estratégias de leitura; c) o conceito de gênero textual/discursivo; e d) o conceito de editorial como gênero que envolve uma sequência textual argumentativa. Esta pesquisa surgiu a partir da relevância da comprovação da efetividade do uso de estratégias de leitura no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o trabalho está organizado em cinco partes. Na primeira parte, será apresentada a concepção de leitura como interação e estratégias de leitura. A segunda parte vai expor os conceitos de gênero textual/discursivo, editorial e da sequência textual argumentativa. A terceira parte apresentará a metodologia adotada. Na quarta parte, discutiremos os resultados. Na quinta e última parte, teceremos algumas considerações finais. Vejamos primeiramente a concepção de leitura como interação e algumas estratégias de leitura.

1 A CONCEPÇÃO DE LEITURA COMO INTERAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Partimos do pressuposto de que o processo de ensino e aprendizagem da compreensão leitora deve ser pautado na interação. Dessa forma, a leitura focalizada na interação autor-texto-leitor define o conceito de ler como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (Koch & Elias, 2006, p.11) ou como “um processo de interação entre o leitor e o texto [...]” (Solé, 1998, p. 22). As consequências da adoção desse conceito de ler parecem indicar que

[...] ocorrem análises e reflexões entre o que diz o texto e os conhecimentos que o leitor dispõe no momento da leitura desse texto. Um educador que tiver essa concepção de leitura possivelmente vai mediar a compreensão leitora a partir de questões que comparem e contrastem os conhecimentos e informações que os estudantes já possuem antes da leitura com as novas informações que a leitura fornecer (Iliovitz, 2016, p. 15).

No que diz respeito aos aspectos teóricos da leitura, Solé (1998) explica que uma pessoa pode ler com diferentes objetivos. Segundo essa autora, o leitor utilizaria determinadas estratégias de leitura para alcançar os objetivos propostos. As estratégias de leitura propostas por Solé (1998) podem ser sintetizadas em três grandes momentos: 1- Antes da leitura; 2- Durante a leitura; 3- Depois da leitura. Uma breve explicação para cada um desses momentos é a seguinte:

[...] antes de ler, é recomendável a ativação de conhecimento prévio e levantamento de hipóteses. Durante a leitura, é interessante elaborar perguntas a respeito do texto lido de modo a verificar a compreensão. Finalmente, depois da leitura, convém relembrar o que foi lido (Iliovitz, 2016, p. 17).

Argumentaremos que a utilização de estratégia de leitura pode efetivamente contribuir para a identificação da sequência textual argumentativa. Na seção seguinte, apresentaremos os conceitos de gênero textual/discursivo, editorial e sequência textual argumentativa.

2 GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO, EDITORIAL E SEQUÊNCIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA

Marcuschi (2002) define gêneros textuais como textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Assim, um gênero textual ou discursivo é definido como um tipo relativamente estável de enunciado, sendo caracterizado pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela estrutura composicional (Dias *et al* 2011, p. 145).

O conteúdo temático é referente ao assunto, às informações nele contidas e à organização dessas informações. O estilo envolve “[...] seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua [...]” (Bakhtin, 2003, p. 261). Finalmente, a estrutura composicional pode envolver imagens e o meio de divulgação (suporte) do gênero em questão (internet, livro didático, panfleto, etc). De modo mais específico, Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009, p. 87) definem o gênero textual editorial da seguinte forma:

O editorial geralmente é impresso nas páginas iniciais de jornais e revistas e apresenta a posição da direção e dos editores dos periódicos em relação aos fatos, às ações de indivíduos, à política, à ética etc. No editorial, tomam-se como objeto de reflexão e de escrita questões polêmicas [...].

Nesse sentido, o editorial expõe o ponto de vista de um veículo de comunicação em massa a respeito de um determinado assunto através da seleção e organização de argumentos. Diante do exposto, constatamos que o principal propósito comunicativo do gênero textual editorial é sustentar uma determinada tese sobre algum tema e selecionar e organizar argumentos para defender essa tese. Mas é preciso lembrar que a composição dos gêneros textuais também envolve (além do conteúdo, do estilo e da estrutura composicional) um outro aspecto específico: um tipo textual, conforme explicam Koch & Elias (2006, p. 119):

os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais [...] Marcuschi (2002:23) afirma que 'os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos'. Teoricamente, os tipos são designados como narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos.

Um editorial é um gênero textual que, geralmente, apresenta a sequência textual argumentativa. Nas palavras de Cavalcante (2012, p. 67), essa sequência textual “[...] visa defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados”. Bronckart (1999, p. 226-227) explica e esclarece ainda mais a sequência argumentativa, que parte de um raciocínio argumentativo composto de tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão:

[...] o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese [...] a respeito de um dado tema [...]. Sobre o pano de fundo dessa tese [...] são [...] propostos dados [...] que são objeto de um processo de inferência [...] que orienta para uma conclusão [...]. O protótipo da sequência argumentativa apresenta-se como uma sucessão de quatro fases:

- _ a fase de premissas (ou dados) em que se propõe uma constatação de partida;
- _ a fase de apresentação de argumentos, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por [...] exemplos, etc;
- _ a fase de apresentação de contra-argumentos [...]
- _ a fase de conclusão [...] que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos (Bronckart, 1999, p. 226-227).

Depois de termos apresentado e discutido brevemente alguns aspectos particularmente relevantes para a organização do processo de ensino da compreensão leitora – tais como a concepção de leitura como interação; estratégias de leitura que envolvem três grandes momentos (antes, durante e depois da

leitura); o conceito de gênero textual/discursivo, o gênero textual editorial e a sequência textual argumentativa --, apresentaremos a seguir a metodologia deste trabalho.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada consistiu na seleção de um editorial sobre um tema relevante atual que seria lido por duas turmas de estudantes ingressantes no ensino superior. Uma das turmas faria a leitura do texto depois de terem recebido orientações referentes às estratégias de leitura. A outra turma faria a leitura sem terem utilizado estratégias mediadas pela docente pesquisadora. Após a leitura do texto, os estudantes responderiam um questionário composto por duas questões de múltipla escolha. A primeira pergunta era referente à tese do texto e a segunda pergunta pedia a identificação dos argumentos favoráveis presentes no texto.

A primeira turma (chamada de "turma A") era do primeiro período curso de Letras – Língua Portuguesa. A segunda turma (turma B) é do primeiro período do curso de Ciências Contábeis. Vinte e oito (28) estudantes de cada turma responderam ao questionário, totalizando cinquenta e seis (56) respostas.

O editorial selecionado falava a respeito de um tema bastante atual: a ansiedade. Pesquisas revelam que esse sentimento está mais presente entre mulheres. O editorial é reproduzido a seguir juntamente com o questionário de múltipla escolha, que foi elaborado pela docente pesquisadora para os propósitos dessa investigação:

Ansiosas e ansiosos - Transtorno é mais comum entre mulheres, diz Datafolha, o que segue padrão global

Pesquisa do Datafolha aponta que mulheres e jovens se declaram mais afetados por transtornos de ansiedade do que outros estratos da população. Ao menos no que diz respeito às brasileiras, repete-se padrão verificado em escala global.

Mapeamento da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostrou que 3% do conjunto dos homens em todos os países sofre com transtornos depressivos e de ansiedade; o índice sobe para 4,5% e 5%, respectivamente, entre mulheres.

A assimetria deixa clara a importância de políticas na área da saúde que se adaptem a variações epidemiológicas registradas por gênero, etnia e idade, entre outros.

Na pesquisa do Datafolha, 27% das mulheres e 14% dos homens relataram ter sido diagnosticados com ansiedade. Entre jovens de 16 e 24 anos, o índice delas salta para 34%, enquanto o deles é de 15%.

Na autoavaliação, 5% dos homens acham que sua saúde mental é ruim ou péssima; o número é maior em mulheres (7%) e jovens

(13%). Ao todo, três em cada dez brasileiros com 16 anos ou mais declaram sentir-se ansiosos e experimentar problemas com o sono. Um quinto deles relata dificuldade de atenção.

As diferenças por gênero em saúde mental têm causas biológicas, como variação hormonal, mas também culturais e socioeconômicas.

Especialistas apontam que mulheres, desde a infância, são mais vulneráveis a abusos, principalmente, sexuais. Ademais, levantamentos do IBGE atestam que pessoas do sexo feminino sofrem com a dupla jornada de trabalho, que impacta negativamente a empregabilidade e a renda das brasileiras.

No caso dos jovens, novas tecnologias podem ter papel significativo. As redes sociais levam o bullying da escola para a casa; a valorização de estereótipos de beleza por vezes acarreta transtornos alimentares, e o uso excessivo de telas luminosas causa distúrbios do sono.

Devido à intersecção de fatores biológicos, culturais e sociais, a integralidade na abordagem, um dos princípios do SUS, é crucial.

Isso significa não só articulação de políticas em áreas diversas (segurança, assistência social, trabalho, educação) mas também o tratamento do indivíduo em sua totalidade, levando em conta contexto social e familiar, corpo e mente.

A OMS recomenda a capacitação de profissionais na atenção primária para identificar sinais de problemas psicológicos em consultas médicas de rotina. Atuação rápida no diagnóstico e interdisciplinar em prevenção e tratamento são caminhos indicados pela ciência para cuidar da saúde mental, principalmente dos mais vulneráveis¹.

QUESTÕES OBJETIVAS SOBRE O TEXTO

1- Qual é a tese defendida no texto?

- a) "Transtorno é mais comum entre mulheres, diz Datafolha, o que segue padrão global" (subtítulo)
- b) "A assimetria deixa clara a importância de políticas na área da saúde que se adaptem a variações epidemiológicas registradas por gênero, etnia e idade, entre outros." (3º p.)
- c) "As diferenças por gênero em saúde mental têm causas biológicas, como variação hormonal, mas também culturais e socioeconômicas." (6º p.)
- d) "Devido à intersecção de fatores biológicos, culturais e sociais, a integralidade na abordagem, um dos princípios do SUS, é crucial." (9º p.)
- e) nenhuma das anteriores, pois a tese está implícita no texto

2- O texto apresenta as seguintes afirmações:

I. "Pesquisa do Datafolha aponta que mulheres e jovens se declaram mais afetados por transtornos de ansiedade do que outros estratos da população" (1º p.)

II. "Mapeamento da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostrou que 3% do conjunto dos homens em todos os países sofre com

¹ FOLHA DE SÃO PAULO. Editorial. Ansiosas e ansiosos - Transtorno é mais comum entre mulheres, diz Datafolha, o que segue padrão global. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2023/08/ansiosas-e-ansiosos.shtml> Acesso em: 24 de ago. 2023.

transtornos depressivos e de ansiedade; o índice sobe para 4,5% e 5%, respectivamente, entre mulheres.” (2º p.)

III. “A assimetria deixa clara a importância de políticas na área da saúde que se adaptem a variações epidemiológicas registradas por gênero, etnia e idade, entre outros.” (3º p.)

IV. “Na pesquisa do Datafolha, 27% das mulheres e 14% dos homens relataram ter sido diagnosticados com ansiedade. Entre jovens de 16 e 24 anos, o índice delas salta para 34%, enquanto o deles é de 15%.” (4º p.)

V. “Na autoavaliação, 5% dos homens acham que sua saúde mental é ruim ou péssima; o número é maior em mulheres (7%) e jovens (13%).” (5º p.)

VI. “As diferenças por gênero em saúde mental têm causas biológicas, como variação hormonal, mas também culturais e socioeconômicas”. (6º p.)

VII. “Especialistas apontam que mulheres, desde a infância, são mais vulneráveis a abusos, principalmente, sexuais. Ademais, levantamentos do IBGE atestam que pessoas do sexo feminino sofrem com a dupla jornada de trabalho, que impacta negativamente a empregabilidade e a renda das brasileiras”. (7º p)

VIII. “No caso dos jovens, novas tecnologias podem ter papel significativo. As redes sociais levam o bullying da escola para a casa; a valorização de estereótipos de beleza por vezes acarreta transtornos alimentares, e o uso excessivo de telas luminosas causa distúrbios do sono”. (8º p)

IX. “Devido à intersecção de fatores biológicos, culturais e sociais, a integralidade na abordagem, um dos princípios do SUS, é crucial”. (9º p)

X. “Atuação rápida no diagnóstico e interdisciplinar em prevenção e tratamento são caminhos indicados pela ciência para cuidar da saúde mental, principalmente dos mais vulneráveis”. (11º p)

Os argumentos que sustentam a tese são:

- a) Somente I, II, IV e V.
- b) Somente II, IV e V.
- c) Somente II, IV, V e VII.
- d) Somente II, IV, V, VIII e IX.
- e) Somente IV, V, VI, IX e X.

Conforme mencionado anteriormente, a turma A respondeu o questionário depois de ter tido aula com estratégias de leitura mediadas pela docente. Assim, antes da leitura, perguntei aos estudantes o que eles sabiam a respeito do tema ansiedade. Em seguida, conduzi a discussão a partir dos aspectos que eles mencionaram e fizemos a leitura dialogada do texto, isto é, relemos o texto parágrafo por parágrafo, parafraseamos os trechos mais importantes e esclarecemos dúvidas. Para concluir, pedi que respondessem as duas questões de múltipla escolha.

A turma B, por sua vez, foi orientada a apenas ler o texto e a responder o questionário, sem termos discutido o texto em aula. Na seção seguinte, apresentaremos a análise dos resultados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A identificação da sequência argumentativa do editorial exigia a compreensão do projeto de texto do artigo, ou seja, exigia a compreensão de como o texto foi organizado em parágrafos. De modo esquemático, podemos propor que o texto foi organizado da seguinte forma:

Quadro 1: projeto de texto do editorial “Ansiosas e ansiosos”

| Parágrafos | Ideias principais |
|------------|--|
| 1º | Mulheres e jovens são mais afetados pela ansiedade no mundo e no Brasil também |
| 2º | Estatística comparando homens e mulheres |
| 3º | Importância de adequar atendimento à saúde conforme gênero e idade |
| 4º | Estatística comparando mulheres com homens adultos e jovens |
| 5º | Estatística comparando homens com mulheres e jovens |
| 6º | Diferenças entre homens e mulheres têm causas biológicas e sociais (tese) |
| 7º | Pesquisas sobre a vulnerabilidade das mulheres |
| 8º | Pesquisas sobre como as tecnologias afetam os jovens |
| 9º | Importância da abordagem integral (proposta de intervenção) |
| 10º | Esclarecimento do parágrafo anterior |
| 11º | Capacitação de profissionais da saúde para atuação rápida (conclusão) |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A sequência argumentativa do texto (ou seja, a tese, os argumentos e a conclusão) por sua vez, pode ser sistematizada da seguinte forma:

Quadro 2: projeto de texto do editorial “Ansiosas e ansiosos”

| Parágrafos | Esquema argumentativo do texto |
|------------|---------------------------------|
| 1º | Introdução |
| 2º | ARGUMENTO 1 |
| 3º | Conclusão parcial |
| 4º | ARGUMENTO 2 |
| 5º | ARGUMENTO 3 |
| 6º | TESE |
| 7º | ARGUMENTO 4 |
| 8º | Informação sobre jovens |
| 9º | Proposta de intervenção |
| 10º | Esclarecimento sobre a proposta |
| 11º | Conclusão final |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Embora a sequência argumentativa nesse editorial não seja apresentada linearmente como uma sequência de tese em um primeiro parágrafo e argumentos nos parágrafos imediatamente subsequentes, era esperado que os estudantes identificassem a tese do texto como sendo “Diferenças entre homens e mulheres têm causas biológicas e sociais” (6º p), correspondente à letra C do questionário. Já os argumentos que sustentam essa tese seriam quatro:

- i) “Mapeamento da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostrou que 3% do conjunto dos homens em todos os países sofre com transtornos depressivos e de ansiedade; o índice sobe para 4,5% e 5%, respectivamente, entre mulheres.” (2º p.);
- ii) “Na pesquisa do Datafolha, 27% das mulheres e 14% dos homens relataram ter sido diagnosticados com ansiedade. Entre jovens de 16 e 24 anos, o índice delas salta para 34%, enquanto o deles é de 15%.” (4º p.);
- iii) “Na autoavaliação, 5% dos homens acham que sua saúde mental é ruim ou péssima; o número é maior em mulheres (7%) e jovens (13%).” (5º p.); e
- iv) “Especialistas apontam que mulheres, desde a infância, são mais vulneráveis a abusos, principalmente, sexuais. Ademais, levantamentos do IBGE atestam que pessoas do sexo feminino sofrem com a dupla jornada de trabalho, que impacta negativamente a empregabilidade e a renda das brasileiras”. (7º p)

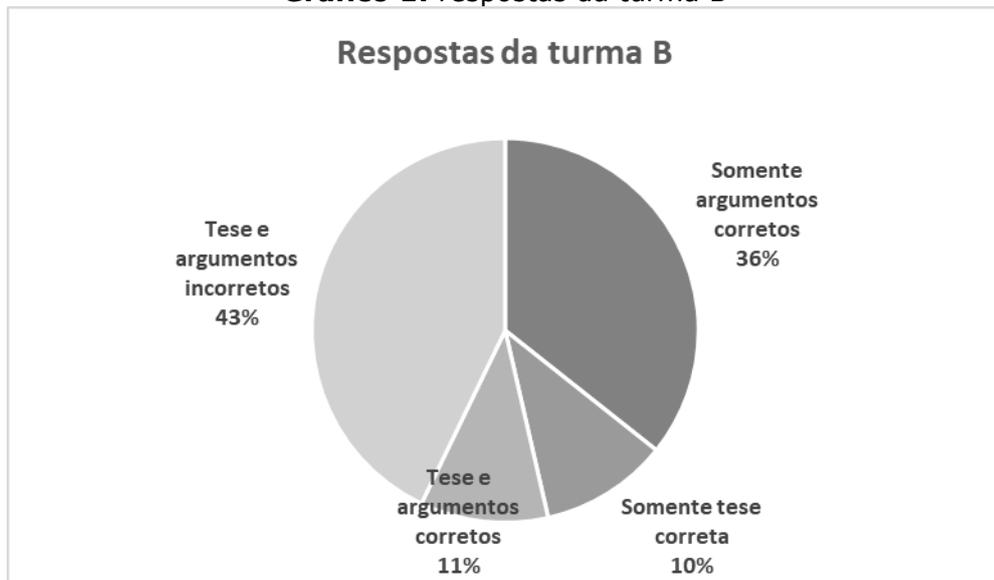
Esses argumentos correspondem à letra C da segunda pergunta do questionário. A análise dos questionários da turma A, que tiveram aula com estratégias de leitura mediadas pela docente, revela que, após a leitura e discussão do texto, todos os vinte e oito estudantes identificaram corretamente a tese e os argumentos, marcando a letra C na primeira questão e a letra C na segunda.

Já a análise dos questionários da turma B -- que não tiveram aula com estratégias de leitura mediadas pela docente e apenas leram o texto e responderam o questionário -- apresentou os seguintes resultados:

- a) 12 dos 28 estudantes (aproximadamente 43%, ou seja, quase metade da turma) não conseguiram identificar adequadamente nem a tese nem os argumentos do texto;

- b) 10 dos 28 estudantes (aproximadamente 36%, ou seja, cerca de um terço da turma) acertaram apenas os argumentos, marcando a letra C na segunda questão²;
- c) 3 dos 28 estudantes (aproximadamente 10%) acertaram somente a tese, marcando a letra C na primeira questão;
- d) 3 dos 28 estudantes (aproximadamente 10%) acertaram a tese e os argumentos, marcando a letra C na primeira questão e a letra C na segunda. Vejamos esses resultados no gráfico a seguir.

Gráfico 1: respostas da turma B



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O gráfico 1 apresenta visualmente a porcentagem das respostas da turma B. Como é possível observar, quase metade da turma (43%) não conseguiu identificar corretamente nem a tese nem os argumentos do editorial. Cerca de um terço da turma (36%) identificou corretamente apenas os argumentos. O restante da turma identificou apenas a tese corretamente ou a tese e os argumentos, como era esperado.

Na tabela abaixo, podemos ver de forma mais clara a quantidade de respostas corretas distribuídas em termos de acerto da tese, acerto dos argumentos e acerto da tese e argumentos:

² Mais adiante, apresentaremos uma análise mais detalhada das alternativas que esses estudantes escolheram como tese.

Tabela 1: quantidade de respostas que acertaram somente a tese, somente os argumentos e tese com argumentos

| RESPOSTAS | QUANTIDADE |
|---|------------|
| 1. Só tese correta | 3 |
| 2. Tese e argumentos corretos (esperado) | 3 |
| 3. Só argumentos corretos | 10 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Nessa tabela, podemos constatar que a minoria da turma (6 de 28, ou seja, cerca de 21%) identificou corretamente tanto a tese quanto os argumentos (3 de 28, ou cerca de 10%) ou somente a tese (3 de 28, ou cerca de 10%), enquanto que cerca de um terço da turma (10 estudantes de 28, ou cerca de 36%) identificou corretamente apenas os argumentos.

Já na tabela abaixo, verificamos, a partir das respostas assinaladas, quais dados esses 10 estudantes (que acertaram somente os argumentos) identificaram incorretamente como sendo a tese:

Tabela 2: respostas dos 10 estudantes que acertaram apenas os argumentos

| RESPOSTAS | QUANTIDADE |
|-----------------------------------|------------|
| 1. Tese implícita | 6 |
| 2. Tese no subtítulo | 2 |
| 3. Proposta de intervenção | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Conforme a tabela 2, 6 dos 10 estudantes (60%) que identificaram corretamente apenas os argumentos consideram que a tese estava implícita no texto, enquanto os demais consideraram a tese no subtítulo (2 de 10, ou 20%) ou na proposta de intervenção (2 de 10, ou 20%). Que interpretações podemos tecer a partir desses dados? Basicamente, podemos propor a seguinte análise:

1. Se quase metade (12 de 28, ou 43%) da turma não identificou corretamente a tese e os argumentos do editorial, talvez não tivessem clareza conceitual referente à tese e/ou aos argumentos. Nesse sentido, o papel do professor em esclarecer esses conceitos seria particularmente útil na identificação da sequência argumentativa;
2. Se cerca de um terço da turma (10 de 28, ou 36%) identificou corretamente os argumentos mas não identificou corretamente a tese, parece que, para a maioria desses 10 estudantes (6 de 10, ou 60%), a interpretação do que poderia ser a tese seria algo tão difícil de identificar que não estaria explicitamente expressa (ou seja, a tese seria implícita).

Nesse caso, seria importante esclarecer que nem sempre a tese está implícita e nem sempre está no subtítulo. Além disso, a tese raramente apareceria em um dos parágrafos finais do texto, como 2 estudantes pensaram ao assinalar a alternativa D, correspondente à proposta de intervenção contida no 9º parágrafo do texto de 11 parágrafos. A seguir, faremos algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou se o processo de identificação da sequência textual argumentativa pautado na concepção de leitura como interação entre autor-texto-leitor e no uso de estratégias de leitura poderia contribuir para a identificação da sequência textual argumentativa (tese e argumentos) de um editorial.

Primeiramente, apresentamos os conceitos de gênero textual/discursivo e do gênero textual editorial, que envolve o tipo textual (também chamado de sequência textual) argumentativo(a) estruturado a partir de uma determinada tese e de argumentos que sustentam tal ponto de vista.

Para identificar a sequência textual argumentativa de um editorial (ou seja, para identificar a tese e os argumentos presentes em um editorial), organizamos nosso trabalho em quatro etapas. A primeira etapa envolveu a seleção de um editorial com tema atual. Esse tema foi referente à ansiedade. Na segunda etapa, foram selecionadas duas turmas de estudantes ingressantes no ensino superior, chamadas de turma A (do curso de Letras – Língua Portuguesa) e turma B (do curso de Ciências Contábeis).

Na terceira etapa, a turma A foi orientada com estratégias de leitura direcionadas pela docente pesquisadora de modo a identificar adequadamente a sequência argumentativa (tese e argumentos) do texto. Explicando melhor, na turma A, ativamos os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do tema a ser abordado antes da leitura do texto. Durante a leitura, elaboramos questões que procuraram viabilizar a compreensão leitora e parafraseamos os principais trechos de cada parágrafo. Depois da leitura, retomamos e sintetizamos a discussão. A turma B, por sua vez, não recebeu essa orientação antes de fazer a leitura. Na quarta e última etapa, foi solicitado que as duas turmas respondessem um questionário com duas questões de múltipla escolha.

Em síntese, embora essa pesquisa não tenha levado em consideração outros possíveis fatores intervenientes -- tais como a propensão maior de estudantes de

Letras para a leitura em relação aos estudantes de Ciências Contábeis; ou ainda o fato recorrente de que alunos de Letras serem majoritariamente do sexo feminino, o que nem sempre ocorre com Ciências Contábeis; ou mesmo o nível de letramento das famílias das quais os alunos se originam, renda, classe social, etc --, os resultados indicaram que sim, o uso de estratégias de leitura pode efetivamente contribuir para a identificação correta da sequência argumentativa (tese e argumentos) de um editorial. Por outro lado, não adotar estratégias de leitura pode comprometer a compreensão leitora no que se refere à especificidade da identificação da sequência argumentativa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

DIAS, E. ; MESQUITA, E. M. C.; FINOTTI, L.; LIMA, M. C.; ROCHA, M. A. F.; OTTONI, M. A. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?. **Interacções** (portugal), v. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewfile/475/429>. Acesso em: 19 de fev. 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. Editorial. Ansiosas e ansiosos - Transtorno é mais comum entre mulheres, diz Datafolha, o que segue padrão global. **Folha de S. Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2023/08/ansiosas-e-ansiosos.shtml>. Acesso em: 24 de ago. 2023.

GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2009.

ILIOVITZ, E.R. como ensinar a ler e compreender? Uma proposta de sequência didática de leitura no pibid. In: ILIOVITZ, E.R. (org) **Sequências didáticas de gêneros discursivos no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa: relatos do PIBID**. Natal, RN: EDUFRN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21457>. Acesso em: 16 de dez. 2016.

KOCH, I.V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

Sobre a autora

Erica Reviglio Iliovitz

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Contato: ericarevi@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6786-4685>

Artigo recebido em: 3 de outubro de 2023.

Artigo aceito em: 23 de outubro de 2023.

MUITOS BURACOS E NADA DE OBRAS: UMA BREVE ANÁLISE DOS IMPLÍCITOS EM NOTÍCIAS DE UM JORNAL POPULAR DO RIO DE JANEIRO

MANY HOLES AND NO ROADWORKS: A BRIEF ANALYSIS OF THE IMPLICIT IN THE NEWS OF A POPULAR NEWSPAPER FROM RIO DE JANEIRO

Gustavo Estef Lino da Silveira 

RESUMO

Neste artigo iremos traçar um percurso acerca de como alguns autores foram desenvolvendo o conceito de comunicação com base nos estudos discursivos ao longo dos anos. Começaremos revisitando as teorias de Austin (1962, 2002) e Jakobson (2002) que afirmavam, basicamente, que a comunicação era dada entre dois sujeitos: o emissor e o receptor. Avançaremos para Bakhtin (2000) e sua conceituação de uma comunicação dialógica ou responsivo-ativa. E, por fim, terminaremos com o conceito de polifonia em Ducrot (1987, 1989). Para fins experimentais, produzimos um *corpus* com doze manchetes acerca de problemas de comunidades da Baixada Fluminense e publicadas no jornal *Extra*. O objetivo principal deste estudo é demonstrar a multiplicidade de enunciadores que a aplicação da teoria polifônica de Ducrot nos permite depreender de um texto. Percebemos, assim, como os textos pode carregar implícitos, que em uma primeira análise, poderiam passar despercebidos.

PALAVRAS-CHAVE: Polifonia. Implícitos. Análise do Discurso. Jornal.

ABSTRACT

In this article we will trace a path about how some authors have been developing the concept of communication based on discursive studies over the years. We will begin by revisiting Austin's (1962, 2002) and Jakobson's (2002) theories, which basically stated that communication was given between two subjects: the sender and the receiver. We will move forward to Bakhtin (2000) and his conceptualization of dialogic or responsive-active communication. And, finally, we will finish with the concept of polyphony in Ducrot (1987, 1989). For experimental purposes, we produced a corpus with twelve headlines related to problems of communities in the Baixada Fluminense and published in the newspaper *Extra*. The main objective of this study is to demonstrate the multiplicity of enunciators that the application of Ducrot's polyphonic theory allows us to deduce from a text. We perceive, therefore, how the texts can carry implicits, which in a first analysis, could go unnoticed.

KEYWORDS: Poliphony. Implicits. Discourse Analysis. Newspaper.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um breve resumo de algumas das teorias de base enunciativa para o conceito de comunicação. Traremos as visões de Austin (1962, 2002) e Jakobson (2002) e, mais adiante, um desdobramento em Bakhtin (2000) e Ducrot (1987, 1989). Após esse levantamento teórico, tentaremos trazer a aplicabilidade dos conceitos teóricos apresentados em um corpus de análise formado por doze manchetes do jornal Extra. Esse jornal é conhecido por ser um dos jornais populares mais vendidos do estado do Rio de Janeiro. Dentre suas principais características estão a linguagem informal e a leitura fácil por parte de seus leitores.

Temos como objetivo demonstrar a mudança que o conceito de comunicação foi sofrendo ao longo do tempo e se elaborando com os diversos autores aqui apresentados. Também faremos uma análise dos enunciadores e seus implícitos de acordo com a conceituação de enunciação e implícitos para Ducrot (1987, 1989).

Sendo assim, este trabalho está dividido em cinco partes: esta introdução, a fundamentação teórica onde faremos esse percurso histórico dentro do conceito de comunicação nos estudos de base discursiva. Em seguida, explicitaremos brevemente acerca da produção de nosso corpus. Logo adiante, faremos a discussão e, por fim, traremos nossas considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção faremos um trajeto histórico cujo objetivo é resgatar como o conceito de comunicação foi sendo aprimorado ao longo dos anos: de uma interação passiva a uma teoria dos enunciados polifônicos.

É mister ressaltar que os dois primeiros autores que apresentaremos: Austin e Jakobson, ainda atrelam o conceito de comunicação como tendo um locutor e um receptor, ao passo que Bakhtin começa a mover-se para uma direção que nos permite vislumbrar o dialogismo do texto (noção que será definida mais à frente), abrindo mais possibilidades de participação desse "receptor". No entanto, é apenas em Ducrot que encontramos maior afinidade teórica com sua definição de uma teoria da polifonia. Se em Bakhtin o conceito de polifonia é comparado metaforicamente a uma orquestra de múltiplas vozes, a sujeitos empíricos que proferem algo, em Ducrot a proposta expande-se ao nível do enunciado. Ou seja, a enunciados com

múltiplos pontos de vista (implícitos e explícitos), com os quais o locutor pode ou não concordar.

Começamos então por Austin, que é considerado o precursor das matrizes teóricas dos estudos da interação e desenvolveu estudos sobre a pragmática na Escola de Oxford na década de 1940. Austin defende a visão de que ao falar estamos realizando atos, e que um ato de linguagem não pode ser considerado como verdadeiro ou falso; mas sim, bem-sucedido ou não. Para o autor, todo enunciado tem um “eu” implícito, aquele que quer performar um ato através da linguagem. Entre suas teorias, desenvolve a teoria dos atos de fala composta por três atos¹: locucionário, ilocucionário e perlocucionário (Ottoni, 2002, p. 120).

Em Jakobson, ainda é muito visível a comunicação como sendo estabelecida por duas pessoas: o remetente e o destinatário. Esse conceito de comunicação foi sendo substituído por outras possibilidades que dão conta da multiplicidade de vozes que adentram um determinado discurso.

Essa disposição binária dos sujeitos falantes na comunicação encontrou respaldo em muitos filósofos da linguagem contemporâneos a Saussure. O Quadro 1, a seguir, reproduz a visão de muitos desses autores estruturalistas em relação a esta oposição, produção e recepção de discurso (Charadeau; Maingueneau, 2016, p. 459).

Quadro 1: Oposição emissor e receptor e suas diferentes nomenclaturas

| Sujeito | Posição de produção | Posição de recepção |
|--------------------------------|--|---|
| Externo (<i>ao discurso</i>) | Emissor Locutor Autor | Receptor Interlocutor Alocutário Ouvinte Leitor |
| Interno (<i>ao discurso</i>) | Enunciador Narrador Alocutário | Destinatário Alocutário Coenunciador Narratário Leitor modelo |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Como pode ser visto no Quadro 1, aqui ainda é bem limitada a noção de um produtor de enunciados e um receptor com suas diferentes nomenclaturas, pois há

¹ Optamos por suprimir a definição dos três atos de fala aqui neste estudo por não ser este o objeto teórico de nossa pesquisa.

uma divisão entre um sujeito externo e interno ao discurso. Mesmo assim, em ambos há oposição entre aquele que produz e aquele que recebe. Embora haja a possibilidade de uma perspectiva interna ao discurso, e não apenas no nível do linguístico, ainda não se avançou muito diante de uma concepção que abarque todos os níveis enunciativos conforme Ducrot virá a propor.

Sendo assim, é necessário que caminhemos na contramão desses estudos. Conforme definição de Deusdará (2013, p. 350), “uma alternativa possível para esse achatamento da noção de texto parece ter sido indicada por Maingueneau, quando prefere indicar não atos de fala isolados, mas assumir os gêneros do discurso como macroatos de linguagem”. Para Maingueneau, seria impossível fazer uma análise dos atos de fala em si isolados de seus contextos. Os mesmos precisariam estar inseridos em macroatos de linguagem ou, de acordo com Bakhtin, nos gêneros do discurso. Reiterando, os gêneros do discurso são macroatos da linguagem e dentro dos gêneros conseguimos perceber diferentes atos de fala.

Conforme veremos mais adiante na seção de discussão e análise, os enunciadores que denunciam criam uma relação constitutiva com os demais enunciadores do texto; uma espécie de elo, pois o leitor que denuncia as mazelas de sua comunidade a algum veículo jornalístico fala sobre um problema não resolvido por alguém, e que afeta uma região específica à qual ele também pertence. Segundo Bakhtin (2000, p. 291), “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. Essa interação entre todos os enunciadores dessa cadeia produz sentido através dos enunciados proferidos, que, por sua vez, produz ação através dos textos produzidos. Para Normand (1990, p. 334 *apud* Morato, 2003, p. 318), a interação nos indica que o sujeito “tem algo a dizer ou a mostrar”. A autora afirma ainda que a interação produz sentido e o sentido é a produção de uma interação. “O outro nos é necessário para saber o que estamos a dizer, e mais, para construirmos sentido daquilo que estamos a dizer” (Normand, 1990, p. 334 *apud* Morato, 2003, p. 334).

O locutor (enunciador) de um texto não fala sozinho ou apenas ao seu coenunciador, mas ele também responde ao que fala, pois não é o primeiro a romper o silêncio de um mundo mudo (Bakhtin, 2000, p. 291). Para Bakhtin, a unidade fundamental da língua é o diálogo. O autor cunha o termo dialogismo e a ele também é atribuída a teoria da enunciação na qual “Bakhtin concebe a enunciação como um produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados mesmo

que o interlocutor seja uma virtualidade representativa da comunidade na qual está inserido o locutor e propõe, dessa forma, a ideia de interação verbal realizada através da enunciação” (Flores, 1998, p. 13-14).

Falamos muito de questões de enunciado, no entanto, abrimos um parêntese para trazer uma definição de tal conceito. Para Flores (1998, p. 19), “o enunciado é uma unidade da comunicação verbal que somente tem existência em um determinado momento histórico [...]”. Logo, todos os enunciados produzidos no *cópus* deste estudo fazem sentido se analisados dentro desse período de caos em que essas comunidades se encontram, de descaso e abandono. Período que elas esperam que seja breve, através da intermediação do jornal para solucionar seus problemas. Sendo assim, o que os enunciadores proferem faz sentido no momento atual, mas talvez no futuro, com o avanço da tecnologia e a solução de suas demandas pelo poder público, os enunciados podem vir a não ter mais o mesmo sentido.

Bakhtin avança na compreensão de uma comunicação que contemple mais enunciadores ao dizer que os enunciados carregam vozes de outros enunciadores além daqueles que os estão proferindo, “até mesmo uma palavra pode ser dialógica se nela se perceber a voz do outro” (Flores, 1998, p. 26).

Flores adentra a discussão ao afirmar que “na teoria de Bakhtin, a questão mais transcendente diz respeito a uma possibilidade de não simetriação do sujeito, ou nos termos do autor, diz respeito a uma relação que não é de forma alguma aritmética” (Flores, 1998, p. 32). Ou seja, não podemos simplesmente considerar a comunicação como uma conta onde apenas um falante se comunica com o outro. A comunicação vai além do conceito de “1 + 1”.

Essa interação no discurso pode ser vislumbrada a partir da noção de que nós não somos apenas uma pessoa, mas temos múltiplos posicionamentos e vozes em um corpo empírico. E onde estaria essa multiplicidade se considerássemos o sujeito apenas como um ser? Ainda sobre a interação que acontece nos discursos, pode-se dizer que ela não é o que eu faço, nem o que você faz, mas sim o que acontece nesse meio, na troca de enunciações através de um certo grau de participação de todos os enunciadores envolvidos no discurso.

Bakhtin inaugura o conceito de dialogismo ao defender que o mesmo não significa apenas e unicamente a distância entre dois falantes empíricos, mas a presença de um dizer histórico que habita o discurso. Sendo assim, a palavra pode

vir a refletir ou refratar ideais, pois não produzimos enunciados com palavras de dicionário, e sim com conteúdos históricos. Barbi (1999, p. 192) afirma que “o discurso não tem apenas um sentido e uma verdade, mas uma história”. E, nessa história, muitos enunciadores são evocados a falar, trazendo uma multiplicidade de sujeitos ao discurso.

Bakhtin prossegue no conceito de interação verbal, como afirmam Flores e Teixeira (2015, p. 49): “Bakhtin mostra sua concepção de enunciação como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, [...] e propõe, dessa forma, a ideia de interação verbal realizada por meio da enunciação”. No entanto, a diferença com Ducrot fica mais nítida quando dizem que “para o autor, são as relações dialógicas que singularizam o romance polifônico em relação aos demais” (Flores; Teixeira, 2015, p. 54). Enquanto que, para Bakhtin, polifonia ainda não é um conglomerado de muitos pontos de vista implícitos, mas sim uma confluência de vozes marcadas e que estão atreladas umas às outras historicamente, e em valores de simetria, em relação de igualdade. Para ele, como afirmam Flores e Teixeira, “a palavra é sempre também palavra do outro” (2015, p. 59).

Dito isso, Bakhtin parece ainda distanciar-se do que viria a ser a proposta de uma interação verbal polifônica conforme seria delimitado mais tarde por Ducrot, colocando em cena enunciadores diversos em um enunciado, o que será definido adiante. Em suma, “Bakhtin aborda essa palavra dentro do universo enunciativo de um texto. Ducrot opera o conceito num nível linguístico. “[...] À maneira de uma enunciação teatral em que atuam diferentes personagens” (Barbisan; Teixeira, 2002, p. 162). Ou seja, Bakhtin avançou diante de uma concepção de multiplicidade enunciativa, mas parece que encontramos em Ducrot o nível de conceituação da teoria a que o presente estudo deseja se atrelar.

Embora as teorias de Ducrot não sejam área de estudo da Análise do Discurso, cremos ser importante trazer a esta pesquisa suas contribuições na área da polifonia enunciativa. Isso porque a teoria que o autor desenvolve vem ao encontro do que desejamos analisar em nosso *corpus*.

Pode-se dizer que um dos principais objetivos de Ducrot foi “criticar e substituir a teoria da unicidade do sujeito da enunciação” (Ducrot, 1987, p. 178). O autor queria combater a visão de muitos estudiosos que defendiam “um enunciado – um sujeito” (Ducrot, 1987, p. 178).

Para tal fim, desenvolveu o conceito de polifonia diferentemente do que propunha Bakhtin. Para Carel (2011, p. 27), a polifonia diz “respeito à presença de várias instâncias enunciantes no interior da enunciação”. A autora atribui a Bakhtin a noção de polifonia intertextual e a Ducrot, a polifonia semântica.

Ainda segundo a autora, “a polifonia é semântica [quando há] a multiplicidade das instâncias enunciativas” (Carel, 2011, p. 31). Já “a polifonia intertextual estuda a presença dos discursos passados nos discursos atuais” (2011, p. 35).

No caso do *corpus* deste estudo, podemos aplicar o conceito de polifonia em Ducrot a partir do fato de que um texto-denúncia² não foi criado pelo seu locutor empírico apenas. Muito provavelmente, as denúncias, já foram enunciadas anteriormente se pensarmos sob uma perspectiva sócio-histórica. De fato, outras comunidades discursivas já produziram textos semelhantes aos ali reproduzidos. Flores e Teixeira (2015, p. 49) corroboram esse pensamento ao afirmarem que, para Bakhtin, “toda a enunciação está impregnada de conteúdo ideológico”.

Outro conceito muito importante que Ducrot tenta distinguir é o de locutor e enunciador. Para ele, o “‘locutor’ seria quem coloca o conteúdo no discurso [...], e os ‘enunciadores’ quem garante os conteúdos comunicados” (Carel, 2011, p. 32). Assim sendo, para Ducrot, enunciador e locutor são seres totalmente diferentes, pois “[...] o enunciador está para o locutor assim como a personagem está para o autor” (Ducrot, 1987, p. 192).

Em termos práticos, se em um enunciado temos o exemplo de um discurso indireto, temos ali um locutor. No entanto, se se trata de discurso direto, há dois locutores. Por uma vertente, o locutor é um suporte psicofisiológico de textos, ele os produz. Por outra, o enunciador não necessariamente fala; mas pode-se atribuir a ele um ponto de vista ou uma atitude. Ele diz, “entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado” (1987, p. 182).

O locutor é quem fala, ele está marcado através do “eu”. Já o enunciador corresponde não a uma voz concreta, mas a um ponto de vista. Por exemplo, uma

² Estamos aqui referindo-nos às notícias do *corpus* de onde foram retiradas as manchetes. As reportagens foram escritas com base em denúncias de moradores da Baixada Fluminense que fotografavam e narravam suas reclamações ao jornal Extra. Este, por sua vez, utilizou-se das mensagens recebidas via aplicativo de celular *WhatsApp* para criar suas reportagens.

estrutura concessiva como “embora” pode ser considerada polifônica a partir de uma não identificação do interlocutor com aquele enunciado. Para Ducrot, o locutor “põe em cena dois enunciadores que, a respeito do mesmo objeto, reagem de modo oposto” (Barbisan; Teixeira, 2002, p. 165). As autoras também chamam a atenção para a ponderação de Ducrot sobre o cuidado que deveria ser tomado para não se confundir a sua definição de polifonia com o simples relato do discurso do outro em um discurso específico (2002, p. 166).

Conforme Flores e Teixeira (2015, p. 65) ilustram: “o sujeito que aí é contemplado não é um produtor de fala. É, antes, uma representação no sentido do enunciado. Dessa forma, a enunciação pode ser atribuída a um ou mais sujeitos. Entre esses, podemos distinguir pelo menos dois tipos de personagens: os locutores e os enunciadores”. É fato que “o locutor é apresentado como o ser responsável pela enunciação” (2015, p. 65). Ele é o responsável pela produção empírica do enunciado. Barbisan e Teixeira (2002, p. 169) reiteram que “o sujeito falante remete a várias funções: a de sujeito empírico, a de locutor e a de enunciador”.

Já “os enunciadores, por sua vez, remetem a uma segunda forma de polifonia. O enunciador é uma perspectiva expressa por meio da enunciação, ele não ‘fala’, mas tem seu ponto de vista colocado sem, entretanto, ter atribuída precisão às palavras” (Flores, 2015, p. 66). Em outra definição, “enunciadores são [...] aqueles a quem se atribui a responsabilidade pelos atos ilocutórios que o enunciado do locutor veicula” (Barbisan; Teixeira, 2002, p. 168). Pode ainda ser dito que, “são vozes, pontos de vista, com os quais o locutor interage” (2002, p. 178-179). Conforme já dito na anteriormente, mas aqui reiterado, para Ducrot:

[os enunciadores] são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhes atribuam palavras precisas; se eles ‘falam’ é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras (Ducrot, 1987, p. 192)

Ainda em Ducrot (1989), encontramos respaldo teórico para classificar palavras que a gramática tradicional nomeia como conjunções, por exemplo: só, apenas, mas, e. O autor, que cunhou o termo Semântica Argumentativa denomina tais palavras sob uma perspectiva enunciativa, nomeando-as como operadores argumentativos. Para ele, um operador tem por função indicar a força argumentativa

dos enunciados. Seu objetivo é estabelecer relações de sentido e muitos deles agem como se tendo uma gradação de força.

Tendo feitas as devidas ponderações sobre as diferenças entre o conceito de polifonia em Bakhtin e em Ducrot, e também delineado o que Ducrot definiu em sua teoria polifônica ao estabelecer limites entre locutor e enunciador e os operadores argumentativos, faremos algumas considerações acerca do processo de produção de nosso *corpus*.

2 COLETAR OU PRODUZIR UM *CORPUS*: EIS A QUESTÃO

Muitos estudos de base quantitativa referem-se ao processo de criação de um *corpus* como sendo o de “coletar um *corpus*”. Tomemos uma simples busca no dicionário Michaelis (online) da palavra “coletar”. Encontramos a seguinte definição: “colher ou recolher (animais e/ou plantas) para fins de análise ou estudo”. Isso significa dizer que ao usarmos o termo “coleta”, este parece aos procedimentos médicos de uma coleta de sangue posterior análise; a uma coleta de lixo ou mesmo de produtos para doação.

Logo, se “coletamos” estamos apenas retirando um determinado excerto de um local e transferindo-o para outro. Tal definição não estaria totalmente errônea. No entanto, acreditamos ao fazermos uso do termo “coletar um *corpus*” estamos ratificando um certo distanciamento onde a relação do pesquisador com seu material de estudo é apagada. Podemos ver que “as metodologias tradicionais de pesquisa não conseguem apreender a marca mais genuína da realidade, seu processo contínuo de individuação, ou se preferirmos, seu processo de criação” (Escóssia; Tedesco, 2014, p. 99).

Acreditamos que ao produzirmos um *corpus*, criamos um outro texto (ou conjunto de textos) com características próprias e diversas do gênero que acessamos anteriormente. Por isso defendemos que produzimos um *corpus* e não o coletamos. E isso “não significa buscar um outro nome para o “mesmo” trabalho. (Deusdará; Rocha, 2021, p. 151). Atrélamo-nos nossa visão aos autores supracitados e entendemos que conceitualização e método andam juntos. Assim como não podemos aqui desvincular a teoria da prática. Ou seja, o pesquisador não está distanciado do seu objeto de pesquisa, há uma relação de proximidade com o material.

Tomemos como exemplo o *cópus* aqui produzido. Seleccionamos doze notícias de um jornal popular da Baixada Fluminense. O *corpus* que consultamos originalmente tem em comum o fato de que os doze textos acessados são do gênero notícia. No entanto, nosso interesse era apenas pelas manchetes; logo, produzimos um *cópus* com o gênero manchete, e aqui defendemos a manchete como gênero textual (Perobelli; Bianca, 2021). Ou seja, criamos um *corpus* com gênero e características diferentes do *cópus* original.

3 AS MÚLTIPLAS VOZES DE ENUNCIADORES SEGUNDO DUCROT

Com o auxílio da teoria da polifonia de Ducrot, levantaremos as marcas de locutores e enunciadores presentes nas manchetes jornalísticas que constituem o *cópus* deste artigo. É possível, às vezes, marcar a presença de um locutor na figura do jornalista, como sujeito empírico responsável pelas escolhas léxicogramaticais do texto. No entanto, é inegável que há um conglomerado de vozes marcando diversos posicionamentos ideológicos no nível enunciativo do texto.

Como mencionado, quem fala no *corpus* não é apenas o jornalista. Embora essa marca possa ser identificada como o locutor do texto, os enunciadores se multiplicam e ganham contorno através de um coral de múltiplas vozes que clamam pelas comunidades carentes que tematizam. Talvez possa ser mais palpável localizar a figura do locutor enquanto jornalista que escreve e edita a manchete, e até mesmo esta pode ser considerada a única voz do texto, se pensarmos sob uma perspectiva de unicidade do sujeito. No entanto, ao atrelarmos nossa posição teórica à polifonia de Ducrot, vemos um emaranhado de enunciadores disputando posições de fala no discurso.

Há também um efeito prático ao se destrinchar as múltiplas vozes que falam em um enunciado que é o de reconhecer e legitimar as várias vozes e pontos de vista que estão implícitos no dito. Fato esse que talvez não fosse considerado se levássemos em conta teorias que veem a comunicação como sendo a junção de dois sujeitos, "1+1".

A fim de facilitar a visualização da multiplicidade de vozes que é possível de se encontrar nas manchetes, criamos a seguir tabelas em que analisamos as doze manchetes que constituem nosso *cópus*. Na linha 'M' escrevemos o número da manchete e listamos em 'E' o número correspondente ao enunciador que profere algo e o que dizem ao lado, conforme pode ser visto nos exemplos adiante.

Tabela 1: Manchete 1 e os 3 enunciadores identificados

| | |
|----|--|
| M1 | Só o Zé Lador se lembra deles. |
| E1 | Apenas o Zé Lador se lembra da população. |
| E2 | Os governantes deveriam se lembrar da população. |
| E3 | Os governantes esqueceram-se da população. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Tabela 2: Manchete 2 e os 4 enunciadores identificados

| | |
|----|--|
| M2 | Asfalto fica só na promessa. |
| E1 | A rua não tem asfalto agora. |
| E2 | A rua não tinha asfalto antes. |
| E3 | O asfalto foi prometido por alguém em algum momento passado. |
| E4 | Os moradores da rua querem o asfalto que foi prometido. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Em ambas as Tabelas (1 e 2) há o uso do operador argumentativo “só” com o sentido de “apenas” e com a finalidade de restrição. Na M1, o efeito é a valorização da personagem Zé Lador em detrimento do governo. Na M2, o objetivo é reiterar o discurso da promessa que é feita apenas em período de eleições. Em todos os casos mencionados acima (tanto em M1 quanto em M2) só podemos recuperar os enunciadores e seus referentes pela leitura das notícias.

Tabela 3: Manchete 3 e os 5 enunciadores identificados

| | |
|----|--|
| M3 | Um piscinão no meio da avenida. |
| E1 | Deveria haver asfalto na avenida. |
| E2 | Existe um buraco do tamanho de uma piscina na avenida. |
| | |

| | |
|----|--|
| E3 | As pessoas precisam ter cuidado ao atravessar a avenida. |
| E4 | Lugar de piscina não é no meio da avenida. |
| E5 | Os governantes precisam retirar o buraco do meio da avenida. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O enunciador trabalha com o efeito do absurdo relacionando um lugar bastante conhecido de todos, a avenida, a um piscinão. Considerando que as pessoas dessas comunidades carentes possivelmente conhecem os piscinões (Ramos, São Gonçalo, entre outros), essa referência pode ser ativada pelos leitores. Há, com isso, o deslocamento de lugar dessa piscina para o meio do asfalto, causando espanto em quem lê.

Tabela 4: Manchete 4 e os 2 enunciadores identificados

| | |
|----|--|
| M4 | Obra está parada há cinco anos. |
| E1 | Obra não poderia/deveria estar parada. |
| E2 | Cinco anos é muito tempo para uma obra estar parada. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Tabela 5: Manchete 5 e os 5 enunciadores identificados

| | |
|----|---|
| M5 | Algo não cheira bem em Caxias. |
| E1 | Há uma metáfora subentendida aqui: "não cheira bem" = "algo está errado". |
| E2 | Caxias está cheirando mal agora, mas não é sempre assim. |
| E3 | Existe algo que faz com que Caxias não tenha um bom odor. |
| E4 | A população de Caxias não quer o mau cheiro na cidade. |
| E5 | O poder público é o responsável por acabar com o mau odor em Caxias. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Mau cheiro é um sinal de sujeira, abandono e falta de asseio, aqui retratados em um bairro de Duque de Caxias. Esta cidade possui muitas áreas costeiras já assoreadas na parte que é banhada pela baía de Guanabara. A vala a que os moradores se referem na notícia é mais uma consequência desse descaso maior que é a falta de tratamento de esgoto na região pelo governo do estado. Além do mais, conforme pode ser visto em E1, esse mau cheiro não pode ser entendido apenas como o odor em si, mas também pode ser lido em um sentido mais amplo. Ou seja, metaforicamente, dizemos que algo não cheira bem quando queremos dizer que algo não está bom, ou que está sendo tratado de modo ilegal.

Tabela 6: Manchete 6 e os 3 enunciadores identificados

| | |
|----|---|
| M6 | Sem asfalto, rua vira um lixão em Meriti. |
| E1 | Rua de Meriti não tem asfalto. |
| E2 | Não deveria haver um lixão na rua. |
| E3 | Como a população não tem onde jogar o lixo, rua sem asfalto acaba se transformando em depósito de lixo. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Tabela 7: Manchete 7 e os 3 enunciadores identificados

| | |
|----|---|
| M7 | Falta manutenção, sobram buracos. |
| E1 | O poder público não faz manutenção nas ruas. |
| E2 | O poder público não veio tapar os buracos das ruas. |
| E3 | Se houvesse manutenção, não haveria buracos. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Na manchete 7 (Tabela 7) há uma relação de oposição entre “faltar” e “sobrar”; esse fenômeno é uma constante ao longo do cópuz. Essa posição de contraste nos chamou a atenção e nos levou a criar uma análise em particular para o que a comunidade relata acerca do que falta e do que sobra, na seção 5.3.1 discutiremos sobre esse dado.

Tabela 8: Manchete 8 e os 3 enunciadores identificados

| | |
|----|--|
| M8 | O 'lama jato' do Transmontano. |
| E1 | Transmontano é um bairro cheio de lama. |
| E2 | A quantidade de lama é comparada a um lava-jato que jorra água, mas, nesse caso, jorra lama. |
| E3 | É necessária uma "Operação Lava Jato" no bairro. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Embora lendo apenas a manchete tenhamos a impressão de haver um enunciado intertextual com a Operação Lava Lato – pois a mesma iniciou-se meses antes da publicação da notícia (maio de 2015) –, ao lermos a notícia por completo tal expectativa vem a ser quebrada. A narrativa descreve o episódio de um leitor que não consegue ter seu carro limpo devido à quantidade de lama presente na rua. No entanto, nenhuma intenção subliminar da empresa midiática pode ser descartada, por isso optamos por manter E3 na Tabela 8, pois acreditamos que pode ter havido uma referência estratégica do veículo na captação de leitores, pois o jornal se utilizou de uma pauta "quente" para chamar a atenção para a sua notícia.

Tabela 9: Manchete 9 e os 3 enunciadores identificados.

| | |
|----|---|
| M9 | Praça mais para lá do que para cá. |
| E1 | (Há um componente metafórico em jogo na expressão acima.) Estar mais para lá do que para cá, informalmente, significa não estar indo bem. |
| E2 | A praça está muito mal. |
| E3 | A praça já esteve em boas condições. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Há uma relação de intertextualidade polifônica na manchete com a expressão coloquial "estar mais para lá do que para cá", que significa não estar bem, que alguém ou algo está muito mal, às vias de morrer (E1).

Tabela 10: Manchete 10 e os 4 enunciadores identificados

| | |
|-----|---|
| M10 | Sete meses com os pés na lama. |
| E1 | As pessoas não deveriam estar com os pés na lama. |
| E2 | Sete meses é muito tempo para se estar com os pés na lama. |
| E3 | As pessoas não estavam com os pés na lama há sete meses. |
| E4 | (Há um enunciador que faz uso da metáfora "estar com os pés na lama = estar na pior.) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Estar com o pé na lama é utilizado em sentido figurado (E4), as pessoas não estão paradas com o pé dentro da lama o tempo todo. Mas o uso dessa comparação acentua a dificuldade das pessoas em sair de casa em dias chuva, por exemplo. A marcação de sete meses indica o absurdo que é estar com lama nos pés por tanto tempo, mesmo sem chover os sete meses sem parar. Ou seja: lama independe de chuva aqui, o que é uma contradição.

Tabela 11: Manchete 11 e os 3 enunciadores identificados

| | |
|-----|---|
| M11 | Muitos buracos e nada de obras |
| E1 | A quantidade de buracos é grande. |
| E2 | A quantidade de obras é nula. |
| E3 | Deveria haver obras para se tapar os buracos. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Há uma relação de proporcionalidade entre palavras como 'muito' e 'nada' e os substantivos pospostos (quanto mais X, menos Y), conforme já mencionado anteriormente na análise da Tabela 10 e que discutiremos em detalhes mais à frente.

Tabela 12: Manchete 12 e os 2 enunciadores identificados

| | |
|-----|--|
| M12 | Rua é formosa apenas no nome. |
| E1 | A rua não é tão formosa quanto o seu nome. |
| E2 | A rua está destruída. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A palavra “formoso” é um adjetivo de atributos positivos, no entanto, a foto da notícia 1 correspondente à manchete 12 (Figura 1) demonstra uma rua que, embora tenha esse nome, está destruída, cheia de lama e buracos.

Figura 1: Imagem de Notícia 12, do corpus



Rua Formosa, na Vila Pauline, atolada em lama e abandono

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A palavra “apenas” funciona com o sentido de “só”, assim como ocorre nas manchetes 1 e 2 (Tabelas 1 e 2). Com isso, o operador argumentativo “apenas” tem efeito delimitador, de redução de sentido na frase. Ou seja, “apenas” possui uma função restritiva igual a “só”. Ele pode excluir outras coisas, outras ruas por exemplo. O operador argumentativo de valor restritivo também pode vir a ativar um subentendido. Parece que há aqui um efeito de restrição e, ao mesmo tempo, um gatilho para algo não dito.

Os conteúdos de todas as reclamações são provenientes de uma demanda coletiva manifesta nas mensagens de *Whatsapp* através de texto e imagem e que, por fim, é transformada em notícia. É notável que os enunciadores de diferentes áreas da Baixada Fluminense estejam sempre reclamando sobre os mesmos

problemas: buracos nas vias e abandono da região. Podemos depreender disso que: a) o editor do jornal decidiu fazer um recorte por este assunto apenas, ou b) de fato, esta é a única demanda que a população retratada possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaríamos de encerrar trazendo nas considerações uma reflexão acerca de que os múltiplos enunciadores encontrados e analisados neste artigo assim como seus implícitos só puderam ser “alcançados” a partir do momento em que lançamos mão de uma teoria que abarcasse a polifonia dos enunciados. Se, por ventura, nos detivéssemos a conceitos mais tradicionais que enxergam a comunicação como sendo ‘1+1’, ou seja, locutor e receptor não atentaríamos para as múltiplas possibilidades que a análise dos implícitos nos permitem fazer além do que aquilo que nos é dito no nível da frase.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1962.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBI, Sílvia Helena. A teoria polifônica de Ducrot e a análise do discurso. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 183-209, jan./jun. 1999.
- BARBISAN, Leci Borges; TEIXEIRA, Marlene. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, p. 161-180, 2002.
- CAREL, Marion. A polifonia linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EdiPUCRS, v. 46, n. 1, 2011.
- CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DEUSDARÁ, Bruno. Pragmática e discurso: a noção do texto em questão. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 9, n. 2, p. 340-357, jul./dez. 2013.
- DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise cartográfica do discurso: temas em construção**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Orgs.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 13-38.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EdiPUCRS, v. 43, n. 1, p. 7-18, mar./jun. 2008.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. (orgs.) Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2014.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da linguística. **Linguagem & ensino**, v. 1, n. 1, p. 3-32, 1998.

FLORES, Valdir; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2015.

JAKOBSON, Roman; HALLE, Morris. **Fundamentals of language**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2002.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística 3**. São Paulo: Cortez, 2003.

OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 18, n. 1. São Paulo, p. 117-143, 2002.

PEROBELLI, Roberto. CORREIA, Bianca da Silva. A pressuposição em manchete e a leitura crítica em foco. **Revista Gatilho**. v. 20. n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/33224>. Acesso em: 16 de jul. 2023.

Sobre o autor

Gustavo Estef Lino da Silveira

Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Contato: gustavolinosilveira@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5591-7690>

Artigo recebido em: 24 de julho de 2023.

Artigo aceito em: 23 de agosto de 2023.

SUBVERTENDO O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA E ESCRITA DE CONTOS E CRÔNICAS EM UMA TURMA DE 7º ANO

SUBVERTING MOTHER TONGUE TEACHING: AN EXPERIENCE OF LITERARY READING AND WRITING OF STORIES AND CHRONICLES IN A 7TH GRADE CLASS

Franklin Yago de Souza Hipolito 

Daniela de Oliveira Almeida 

Luanna Souza Caires Zambom 

Nilsa Brito Ribeiro 

RESUMO

As competências de leitura e de escrita são dois dos maiores desafios enfrentados pelos professores de língua materna. Isso se deve, em grande medida, a uma abordagem da leitura literária, em sala de aula, por meio de recortes para se estudar a gramática normativa, comprometendo, assim, tanto a aprendizagem e o domínio das regras gramaticais, quanto a formação leitora dos alunos. Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência de um projeto de leitura e escrita de contos e crônicas em uma turma de 7º ano de uma escola pública de Marabá/PA. A metodologia aqui adotada foi de abordagem qualitativa. Nosso aporte teórico conta com as discussões de Antunes (2003, 2009), Koch (1997, 2012, 2022), Simon (2011), Terra; Pacheco (2019), entre outros. Os resultados indicam que, quando abordada de forma eficaz, a leitura literária possibilita momentos de fruição, muitas reflexões e debates, além de reverberar positivamente na escrita dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Materna. Formação de leitores. Conto. Crônica.

ABSTRACT

Reading and writing skills are two of the biggest challenges faced by mother tongue teachers. This is due, to a large extent, to an approach to literary reading, in the classroom, through clippings to study grammar, thus compromising both the learning and mastery of grammatical rules, as well as the students' reading training. In view of this, the present work aims to report the experience of a project of reading and (re)writing short stories and chronicles in a 7th year class at a public school in Marabá/PA. The methodology adopted here was a qualitative approach. Our theoretical support includes discussions by Antunes (2003, 2009), Koch (1997,2012,2022), Simon (2011), Terra; Pacheco (2019), among others. The results indicate that, when approached effectively, literary reading allows moments of enjoyment, many reflections and debates, in addition to having a positive impact on students' writing.

KEYWORDS: Teaching Mother Tongue. Reader training. Tale. Chronicle.

INTRODUÇÃO

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos oportunidades de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (Bell Hooks)¹.

No que tange ao ensino de língua materna, no Brasil, é quase unânime, entre os pesquisadores da área, o apontamento de que há falhas na abordagem da leitura literária no ensino básico, uma vez que esta é utilizada, em grande medida, por meio de recortes para se trabalhar a gramática normativa. Antunes (2009) afirma que esse tipo de ensino, de forma descontextualizada, “[...] tem transformado em privilégio de poucos o que é um direito de todos; a saber, o acesso à leitura e a competência em escrita de textos” (Antunes, 2009, p. 186).

Sob esse viés, nota-se que, ao não abordar a leitura literária de forma isolada da gramática, priorizando esta em detrimento daquela, o(a) professor(a) de língua materna não consegue nem formar leitores letrados, nem tampouco fazer com que os alunos desenvolvam a competência de escrita, o que faz com que sua formação seja muito prejudicada, uma vez que ler e escrever bem são condições fundamentais para viver em sociedade e ter acesso a muitas oportunidades, como de emprego e de acessar o ensino superior.

Diante disso, a nossa proposta didática teve como principal objetivo trabalhar com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental anos finais a leitura literária, de modo que esta pudesse instigá-los, despertar curiosidades, suscitar reflexões, possibilitar debates acerca dos temas tratados nas narrativas, além de aproximá-los do mundo vasto e encantador da leitura literária.

Outrossim, buscamos apresentar as características dos gêneros crônica e conto, bem como os seus principais autores, estimular o hábito e o prazer pela leitura e levar os alunos a produzirem seus próprios textos, a fim de que a competência de escrita também pudesse ser aprimorada.

¹ Hooks, 2013, p. 273.

1 O TRABALHO COM A LEITURA E COM A ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

No ambiente escolar, é indispensável que o professor provoque no aluno o hábito da leitura, não só para que ele cresça e se torne um bom leitor, mas também para que adquira conhecimentos sobre a sociedade em que vive e sobre si mesmo, para que construa o pensamento crítico e desenvolva a sua imaginação e sua criatividade. Assim, essa prática deve começar desde cedo dentro da sala de aula.

Ademais, é preciso que não só o professor, mas também a comunidade escolar busquem formas criativas para introduzir a leitura no ambiente escolar, por meio da criação de projetos de leitura, bem como de atividades mais simples, como, por exemplo, rodas de leitura, contação de histórias, leituras compartilhadas, produção de textos que envolvam a imaginação dos alunos, individual ou coletivamente, assim incentivando, também, a escrita.

É importante frisar que, para que os alunos façam uma boa leitura e criem interesse em fazer novas leituras, eles devem aprender a atribuir significado ao texto, indo além da decodificação das palavras, para, assim, compreender o objetivo e a função do texto. A esse respeito, Koch; Elias (2012) asseveram que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu comportamento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem e etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (Koch; Elias, 2012, p. 12).

Desse modo, percebe-se que a leitura é de fundamental importância na vida de todo e qualquer cidadão, e reitera-se que, no ensino de língua materna, a leitura não deve ser tratada como pretexto para se estudar a gramática normativa, sob risco de não conseguir despertar o gosto e o prazer dos alunos pelo texto literário. Outrossim, vale frisar que:

[...] para a maioria dos estudantes, a única forma de entrar em contato com o texto literário é por meio da escola. Se ela não possibilitar ao aluno o contato com a literatura, muito provavelmente ele carregará para o resto da vida esse déficit. Ressalte-se que, quando se fala em literatura, não se está referindo à alta literatura

necessariamente, pois a formação do leitor literário se inicia por obras de caráter mais popular que muitos designam por paraliteratura (Terra; Pacheco, 2019, p. 39).

Acerca dessa abordagem da leitura na escola, Antunes (2003) observa que ainda há uma atividade que prioriza as habilidades mecânicas de decodificação da escrita. Além disso, percebe-se “[...] uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente” (Antunes, 2003, p. 27).

Semelhantemente, quando se fala no trabalho com a escrita, ainda há muitos desafios a serem superados, uma vez que muitos alunos chegam ao ensino médio e até ao ensino superior sem dominar essa competência tão importante para a sua vida em sociedade.

Percebe-se que muito disso se deve ao foco que se dá, nas aulas de Língua Portuguesa, ao ensino gramatical, ensino esse muitas vezes mecânico, com exemplos soltos, sem nenhuma relação com a vida e com as interações sociais dos educandos. E isso faz com que se cristalice a ideia de que escrever mal é apenas escrever com desvios ortográficos. Ou seja, cria-se uma visão limitada do que de fato é o ato de escrever. Acerca desse trabalho ineficaz com a escrita, comungamos de Antunes (2003) ao percebermos:

A prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias de sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções (Antunes, 2003, p. 26).

Nessa perspectiva, cabe ao professor de língua materna o papel de utilizar a leitura literária, a exemplo dos contos e crônicas, não apenas nas aulas de gramática, mas, principalmente, em momentos específicos de leitura, nos quais os alunos possam ter a experiência de deleite e fruição que a leitura literária proporciona, além de refletir sobre os aspectos sociais que por ela perpassam.

Além disso, levando em consideração que a leitura, nas condições certas, reverbera na escrita dos educandos, percebe-se que ao fugir do ensino tradicional, mecânico e ineficaz, no qual o foco é só a gramática, o professor poderá formar

leitores letrados, conscientes de sua realidade social, que percebam o valor e a importância do hábito da leitura em suas vidas e que dominem, efetivamente, a competência de escrita.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM DO CONTO E DA CRÔNICA EM SALA DE AULA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) sugerem que os textos sejam trabalhados com bases nos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Nesse sentido, vale destacar que há dois gêneros bem interessantes para se trabalhar com os alunos no ensino fundamental. O primeiro deles é a crônica, especialmente a crônica narrativa, e o segundo é o conto, uma vez que este já está mais próximo da realidade dos educandos, a exemplo dos contos de fadas.

Além disso, vale destacar, ainda, que tanto a crônica quanto o conto podem ser lidos e trabalhados de formas bem criativas nas aulas, pois são textos curtos e, geralmente, de fácil entendimento, visto que, em geral, apresentam um enredo simples, que, comumente, interage com o cotidiano do leitor, fazendo com que ele se identifique e se prenda à leitura.

A crônica é um gênero muito eficiente, quando pensamos em textos que atraem o leitor, principalmente em se tratando de crianças leitoras, além de ser um texto curto, que, geralmente, possui um desfecho que trabalha o processo de reflexão e de crítica social, ensinando algo sobre o meio em que vivemos, por exemplo.

Os alunos, ao realizarem alguma atividade relacionada ao referido gênero, seja a leitura ou, até mesmo, a produção de uma crônica, poderão ser capazes de refletir e se questionar sobre si mesmos, sobre a vida, sobre o cotidiano, sobre as relações humanas, além das problemáticas sociais que fazem parte de suas vidas ou daqueles com os quais se relacionam.

O trabalho com a crônica nos diversos níveis do ensino (fundamental, médio e superior) é algo que não deve ser descartado. O fato de ser a crônica um texto curto já constitui um triunfo para diversas situações pedagógicas em que o professor não dispõe de tempo para recorrer a textos mais longos. Além disso, não se trata meramente e apenas de um texto curto. Os assuntos abordados nas crônicas são muito variados: mulher, amor, cidade, infância, política são alguns dos temas usados e abusados pelos cronistas (Simon, 2011, p. 54).

O gênero conto, assim como a crônica, é um texto que pode ser muito bem utilizado em sala de aula, para que os alunos comecem a se interessar pela leitura. Nesse sentido, de acordo com Terra; Pacheco (2019, p. 39):

O conto revela-se bastante adequado em virtude da sua curta extensão. Por ser uma narrativa condensada, é possível ler um texto integral em pouco tempo, o que se pode fazer na própria sala de aula, sobrando tempo para discussão sobre o que foi lido e fazer relações com outros textos, inclusive de outras semióticas, compartilhando experiências de leitura. Além disso, o conto é um gênero que apresenta diferentes categorias (policial, de mistério, de terror, fantástico, maravilhoso etc.), cobrindo um leque de temas muito amplo e acessível a leitores de todos os gostos e idades.

Os autores argumentam ainda que o trabalho com o conto permite o contato com produções de diferentes épocas, autores, temas e estilos, além de propiciar a transposição para outras semióticas, como a apresentação do conto em forma de representação teatral, “que pode ser gravada em vídeo e depois compartilhada, ou em forma de novela gráfica para circular entre os estudantes no, e fora do, espaço escolar” (Terra; Pacheco, 2019, p. 40).

Desse modo, trabalhando a crônica e o conto, o professor poderá conseguir, com facilidade, trabalhar estratégias de ensino e procedimentos metodológicos criativos para que os alunos queiram ler outros textos e, assim, passem a pensar na leitura como algo essencial para a sua vida. Assim, os alunos estarão entrando em contato com o universo literário ainda crianças, o que facilita a possibilidade de crescerem em contato com esse universo, se tornando, quando adultos, leitores assíduos.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O primeiro dia do nosso projeto² serviu para apresentarmos para os alunos a nossa proposta, bem como introduzirmos o assunto que seria trabalhado com eles. Assim, no primeiro momento, fizemos uma aula expositivo-dialogada, buscando saber quais conhecimentos os alunos já tinham acerca do gênero crônica. Depois, começamos a ler algumas crônicas, para que eles já fossem se familiarizando ou relembando de que gênero textual se tratava.

² Deixamos o cronograma completo do projeto na seção de 'Apêndice'.

Por fim, apresentamos, no quadro, as principais características do gênero crônica, os principais cronistas brasileiros e mencionamos que, embora haja uma variedade de tipos de crônica, nos centraríamos na crônica narrativa.

No segundo dia do projeto, ao iniciarmos a aula, informamos aos alunos que eles teriam que produzir as suas próprias crônicas. De início, eles não ficaram tão entusiasmados, mas, ao esclarecermos que a produção deveria ser feita a partir de suas experiências pessoais, eles consideraram a atividade menos difícil e deram início às produções. Por se tratar de uma atividade não tão simples e rápida, as duas aulas não foram suficientes para que todos os alunos pudessem terminar. Ficou, então, como tarefa para casa a conclusão dos textos.

Para o terceiro dia, a proposta era que os alunos lessem as suas produções, contudo, eles foram unânimes ao dizer que não iriam ler. Esse momento nos deixou em pânico, pois não tínhamos um “plano B”, uma vez que acreditávamos que o “plano A” funcionaria.

Superado o momento de pânico, insistimos para que os alunos realizassem a leitura de suas crônicas, e a maioria deles acabou aceitando. Percebemos que o receio deles se deu porque as histórias que decidiram contar eram muito pessoais, e em algumas até eram narradas situações delicadas, as quais acionariam gatilhos emocionais caso fossem lidas. Tal experiência nos levou a planejar, para a semana seguinte, propostas de atividades que não levassem os alunos a escrever sobre si mesmos, para evitar o que aconteceu na semana anterior.

Na segunda semana do projeto, a nossa proposta foi trabalhar com o gênero textual conto. Sendo assim, logo no primeiro dia, ao darmos início à aula, apresentamos aos alunos o referido gênero, o qual muitos deles já tinham conhecimento prévio, principalmente se tratando de contos de fadas. Contudo, a nossa ideia foi subverter o conceito que eles tinham de conto, então, após apresentarmos as características do gênero, os diferentes tipos e os principais contistas brasileiros, fizemos a leitura do conto “Maria”, da escritora contemporânea Conceição Evaristo. Por se tratar de uma narrativa bastante realista e abordar temas atuais na sociedade brasileira (racismo e violência contra a mulher), os alunos ficaram impactados e sensibilizados com a leitura.

No dia seguinte, logo no início da aula, um aluno veio nos perguntar qual o nome da autora do conto que lemos na aula anterior. Percebemos, com isso, o interesse do estudante pelo conto. Após a recapitulação da aula anterior, a fim de

saber se os alunos haviam compreendido as características do gênero conto, fizemos uma leitura coletiva do conto “A Carteira”, de Machado de Assis.

Após a leitura e conversa sobre o enredo da narrativa, passamos uma atividade, na qual os alunos tiveram que reescrever o conto, na condição de narrador observador e onisciente, mas ao invés de observarem a personagem que encontra a carteira, eles observariam a personagem que perde a carteira. Pouco tempo após iniciarem a produção, o sinal tocou, nos lembrando que a aula havia acabado.

No terceiro dia da segunda semana do projeto, logo no início da aula, recolhemos os textos dos alunos para que pudessemos ler em casa. Em seguida, fizemos a leitura coletiva do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, mas sem entregar o final da narrativa, pois a proposta da atividade que preparamos era que os alunos criassem um final para a história. Mais uma vez, contudo, não deu tempo de terminar em sala.

Assim, no último dia do projeto, questionamos aos alunos se eles haviam feito a atividade, e a maioria respondeu que “sim”. Em seguida, avisamos a eles que esse último dia de aula seria para a socialização das duas produções textuais das aulas anteriores. Sendo assim, foi dado início às leituras, primeiro do conto de Machado e, depois, do final do conto de Clarice. A criatividade dos alunos nos surpreendeu bastante.

Terminadas as leituras, fizemos a leitura do final verdadeiro do conto “Felicidade Clandestina”, mas muitos alunos ficaram decepcionados, afirmando que o final criado por eles foi bem melhor. Após esse momento, pedimos que eles nos dessem um *feedback* do projeto, ao que a grande maioria teceu elogios tanto aos textos quanto às aulas como um todo e manifestou tristeza pelo término do projeto. Para finalizar a aula, realizamos, com a participação dos alunos, a produção artesanal de um livro com as crônicas produzidas por eles.

3 ANÁLISE DE DADOS

Como informamos na seção anterior, os alunos produziram uma crônica e reescreveram o final do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Assim, analisaremos, nesta seção, uma crônica e um final de conto produzidos por duas alunas.

Para melhor compreensão, transcreveremos um trecho de cada gênero e, ao final do trabalho, os textos completos estarão em anexo.

Crônica – “Minha vida na roça”

Na minha vida aconteceu tanta coisas que eu nei sei falar quando eu tinha 7 ano eu morrava na roça eu era uma menina tão mais tão feliz que eu ficava correndo dentro do mato eu corria atrás das vacas eu gostava muito de comer frutas mais a pezar disso eu não gostava de andar a, cavalo por que eu sai para procura um Cavalo Para o meu tio e ai Eu sai e depois eu encontre o cavalo e ai eu montei nele ai ele sai correndo e eu não consegui mim segura na corda e ai Eu cai.

Neste pequeno trecho, podemos perceber que a aluna vai narrando acontecimentos de sua vida, e para isso ela se utiliza de muitos marcadores conversacionais, como “ai”, além de se valer de aspectos da oralidade, o que comprova que nessa idade, as crianças ainda confundem muito a fala com a escrita. Koch (1997) evidencia que na fase da aquisição da escrita, é muito comum a interferência da fala na escrita das crianças, o que explica as muitas repetições que aparecem no texto.

Percebe-se ainda que o conto possui uma linguagem informal, outra característica do contexto de coloquialidade da fala, muito comum na infância. Contudo, apesar das dificuldades apresentadas pela aluna, como a ausência de pontuação, a falta de concordância, a repetição de palavras, etc, percebemos que ela apresentou um texto com coesão e coerência, de acordo com o seu nível de ensino.

Nesse sentido, de acordo com Koch (2022, p. 45) podemos conceituar a coesão textual como “[...] o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos.” Já coerência, de acordo com a referida autora, “[...] diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (Koch, 2022, p. 52).

Logo, cabe ao professor focar nessas dificuldades apresentadas, nas aulas de gramática, e continuar fomentando o gosto pela leitura, o hábito da escrita e, principalmente, da reescrita de textos, uma vez que é nesse processo que o educando vai adquirindo e aprimorando sua competência de escrita. Passemos, então, a nossa segunda análise.

Reescrita do final do conto "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector

Quando ouvi isso fiquei em total silêncio a menina zangada foi para o seu quarto, enquanto sua mãe me pediu desculpa, e me perguntou se eu queria entrar, falei que sim, a mãe da menina era muito gentil e muito legal, depois de alguns minutos de silêncio, a menina chegou na sala com o livro na mão, e me deu falando assim: pega se quiser fica com ele; disse ela numa forma bem ingnorante sua mãe ouviu mas estava ocupada lavando a louça, depois de alguns minutos resolvi ir embora, a mãe da menina até pediu p eu espera para o lanche da tarde, mas falei que tinha coisas pra resolver, e voltei alegremente para minha casa com o livro. -> Fim!!!

No trecho acima, podemos notar que a aluna apresenta poucas dificuldades no que diz respeito à pontuação, à concordância, etc. Os pontos e as vírgulas, em sua maioria, estão em seus devidos lugares. E ao final do conto, a aluna encerra o texto com três exclamações, o que corrobora seu domínio dos recursos de escrita. Diante disso, notamos que, para ensinar os alunos a escreverem bem, não basta apenas focar nas regras gramaticais, é preciso ir muito além, como argumenta Antunes (2003):

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (Antunes, 2003, p. 54).

O ato da escrita, como demonstra a autora supracitada é complexo e envolve várias etapas, as quais devem ser obedecidas, a fim de que os aprendizes produzam bons textos e se constituam como cidadãos que dominam, plenamente, a competência de escrita. Quanto a escrita da estudante, notamos que é coerente e coesa. Já em relação ao final dado à história, percebe-se a criatividade da aluna em dar um final feliz para a personagem que tanto sofreu ao longo do conto.

Para que o texto ficasse ainda melhor, seria importante que um *feedback* da escrita fosse dado à aluna, demonstrando seus erros, explicando como melhorá-los, e apontando também as qualidades de sua escrita. Para finalizar, seria fundamental que a educanda reescrevesse o texto, obedecendo a última etapa apresentada por Antunes (2003).

Portanto, percebe-se que essa educanda tem muito potencial de escrita, e que, se continuar sendo estimulada a ler e a escrever, ao invés de só ter que decorar regras gramaticais, seguirá escrevendo cada vez melhor e, caso queira, tornar-se-á uma escritora profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto que desenvolvemos com os alunos do 7º ano, apesar de ter tido pouco tempo de duração, possibilitou-nos introduzir, para muito além dos elementos estruturais dos gêneros textuais crônica e conto, a relação das histórias e temas abordados nos textos com a vida deles, ou seja, trouxemos para a realidade dos alunos as situações e os contextos socioeconômicos/políticos contidos naquelas narrativas.

Assim, foi possível perceber o interesse e o envolvimento dos educandos com as leituras que eram realizadas em sala de aula. Eles faziam perguntas, teciam comentários, criticando ou elogiando determinada personagem, demonstravam empatia por outra e sempre se prontificavam para participar dos momentos de leitura coletiva.

Desse modo, os estudantes foram nos surpreendendo a cada aula, seja no envolvimento com as leituras, seja com as produções textuais ou, até mesmo, nos momentos de aulas expositivo-dialogadas.

Portanto, percebe-se que, quando a abordagem da leitura literária é feita de forma diferente da que tradicionalmente é realizada, em sala de aula, ou seja, superficialmente, analisando apenas a estrutura ou por meio de recortes para se estudar a gramática normativa, é possível despertar o interesse e conseguir a atenção dos aprendizes, contribuindo, assim, para que estes se tornem leitores críticos, conscientes, sensíveis às alteridades, e que dominam, plenamente, a competência de escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. Parábola, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KOCH, I. G. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 30, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639269>. Acesso em: 31 de out. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. Ed., São Paulo: Contexto, 2022.

SIMON, Luiz Carlos. **Dois ou três páginas despreziosas:** a crônica, Rubem Braga e outros cronistas. Londrina: Eduel, 2011.

TERRA, Ernani; PACHECO, Jessyca. O conto na sala de aula. **Revista Metalinguagens**, v. 5, n. 2, p. 33-45, jul. 2019. Disponível em: <https://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/download/455/406>. Acesso em: 31 de out. 2023.

APÊNDICE

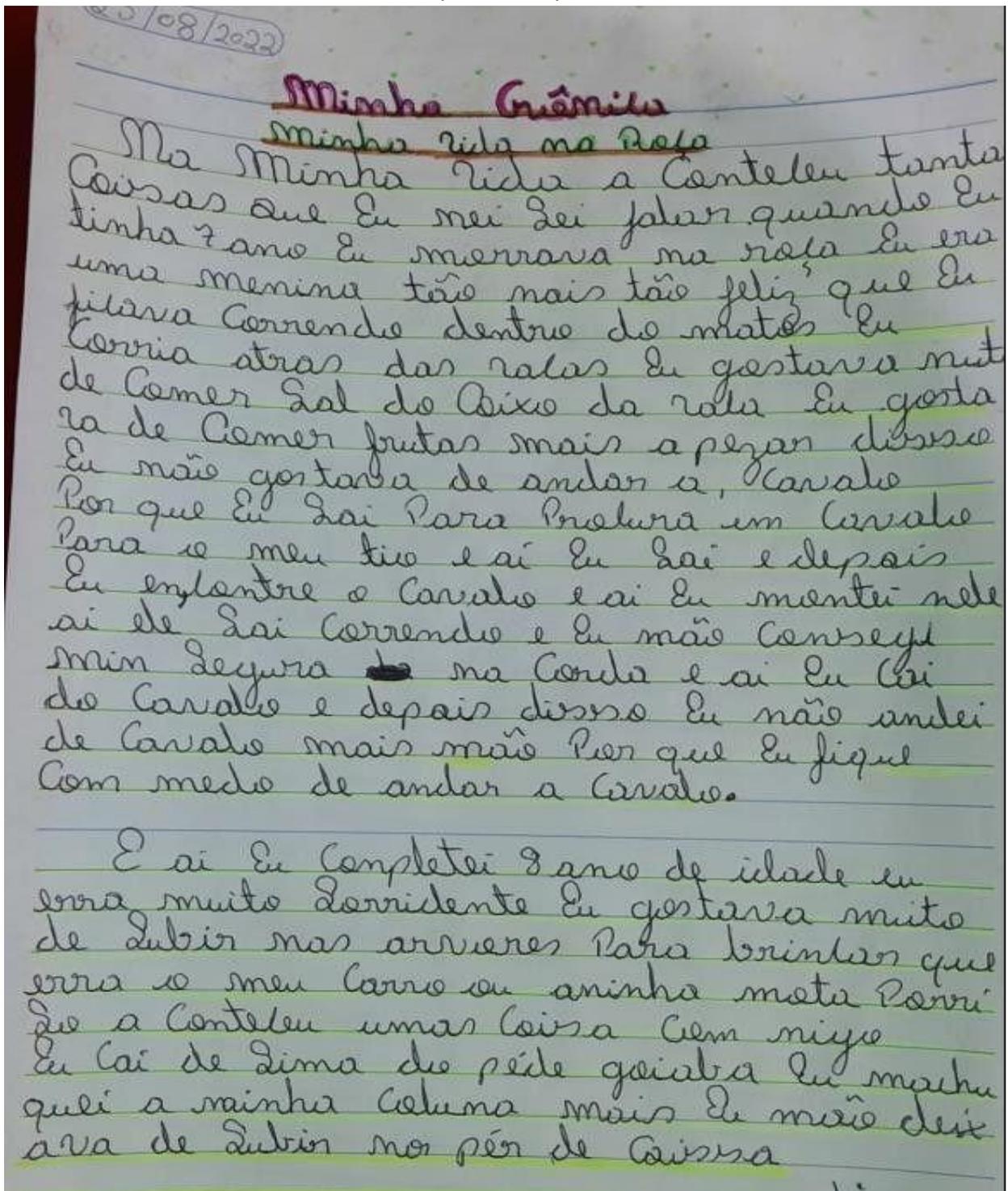
Cronograma de atividades

| Data | Atividades | Descrição | C.H |
|----------|--|---|-------------|
| 22/08/22 | Contato com o a gestão e coordenação da escola. | Reunião para apresentar o projeto e sua finalidade. | 1h. |
| 24/08/22 | Introdução acerca do tema. Leitura compartilhada das crônicas. A última crônica - Fernando Sabino. Quem sabe Deus está ouvindo - Rubem Braga. A abobrinha - Carlos Drummond de Andrade. "Chatear" e "encher" – Paulo Mendes Campos. Explicação das principais características do Gênero Crônica e direcionamento para a produção de uma crônica a partir das vivências dos alunos. | Apresentação do projeto aos alunos, para que eles possam compreender como será desenvolvido e qual o objetivo que queremos alcançar ao finalizar o projeto. Introdução ao tema da aula, leitura compartilhada de crônicas, aula expositiva-dialogada sobre as características do gênero. | 1h e 30min. |
| 25/08/22 | Produção das Crônicas | Com a participação dos discentes os alunos irão iniciar a produção das crônicas. | 1h e 30min. |
| 26/08/22 | Roda de Leitura das produções das crônicas. | Após o estudo acerca das características do gênero crônica, dos principais cronistas brasileiros | 45min. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

ANEXOS

Anexo 1: Crônica produzida por uma aluna



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022)

Anexo 2: Reescrita do conto "A Carteira", de Machado de Assis, por um aluno

(02/09/2022)

Alcides não é Belado

Gustavo estava andando com sua família
em direção, mercados para fazer algumas compras
até quando ele tropeçou e caiu não se deu conta
não era fundo então sua carteira foi deslizando
pelo chão assim percebeu ele continuou a andar
sem para sua casa até como percebeu que sua
carteira não estava no seu bolso até como ele ficou
coisa não muito preocupado por não passar dificuldade.
Como viu um rapaz parou com a carteira de
Gustavo ele chegou vindo do rapaz e disse que era
sua carteira de Gustavo estava se explicando
dizendo que tinha algumas dívidas que na verdade
era que ele queria sair para fora com um garoto
Amélia depois de tudo isso o Gustavo ainda agradeceu
o rapaz.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022)

Anexo 3:

Reescrita do final do conto "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector, por uma aluna

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

Quando buxi isso fiquei em total silêncio. O menino ganhou da lá para o meu quarto, em quanto sua mãe me pediu desculpa, e me perguntou se eu queria o livro. Falei que sim. A mãe do menino era muito gentil e muito legal. Depois de alguns minutos de silêncio, o menino chegou na sala com o livro na mão, e me deu falando animado: pega se quiser tira com ele - disse ela murmurando baixo e indistintamente sua mãe quis mas estava ocupada lavando a louça, depois de alguns minutos resolveu emburrar, a mãe do menino até pediu a eu espere para o lance de tarde, mas falei que tinha coisas pra resolver, e voltei alegremente para minha casa com o livro. - fim!!!

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2022)

Sobre os autores

Franklin Yago de Souza Hipolito

Graduado em Letras/Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA.

Contato: franklinhipolito18@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8744-985X>

Daniela de Oliveira Almeida

Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Contato: dani132452@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3695-081X>

Luanna Souza Caires Zambom

Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Contato: luannasouzacaires@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1087-0891>

Nilsa Brito Ribeiro

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Contato: nilsa@unifesspa.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9213-1726>

Artigo recebido em: 31 de outubro de 2023.

Artigo aceito em: 19 de dezembro de 2023.

O USO DO CONTO E DA CRÔNICA COMO MEIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO 1º ANO DA EJA

EL USO DEL CUENTO Y LA CRÓNICA COMO MEDIO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL EN EL 1ER AÑO DE EJA

Eduarda Abreu do Nascimento 
Wellerth Mendes Ribeiro 
Lucas Pinto de Almeida 

RESUMO

Esta pesquisa busca dialogar com seu pares na proposição da utilização de uma proposta com uma nova visão para o ensino de gêneros textuais a jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que trará experiências para a sua produção textual e influenciará na manutenção de sua participação escolar. Nós utilizaremos autores como Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008) pois acreditamos que este suporte teórico nos permitirá coadunar com nossas considerações a ideia de que os gêneros são elementos dinâmicos na concretização das práticas comunicativas, e que devem ser incorporados ao ensino, fazendo com que seja evidenciada a necessidade de repensar formas de levar os alunos da EJA a produzirem textos nos quais serão autores, obtendo uma perspectiva de sua posição dentro da escola, e podendo intervir em seu processo de aprendizagem com auxílio do educador.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. EJA. Alunos.

RESUMEN

Esta investigación busca dialogar con sus pares al proponer el uso de una propuesta con una nueva visión para la enseñanza de géneros textuales a jóvenes estudiantes de la *Educación de Jovens e Adultos* (EJA), que traerá experiencias a su producción textual e incidirá en la mantenimiento de su participación escolar. Utilizaremos autores como Bakhtin (2016) y Marcuschi (2008) ya que creemos que este sustento teórico nos permitirá alinear con nuestras consideraciones la idea de que los géneros son elementos dinámicos en la implementación de prácticas comunicativas, y que deben ser incorporados. en la docencia, por lo que se resalta la necesidad de repensar formas de lograr que los estudiantes de la EJA produzcan textos de los que serán autores, obteniendo una perspectiva de su posición dentro de la escuela y pudiendo intervenir en su proceso de aprendizaje con la ayuda de la educador.

PALABRAS-CLAVE: Géneros textuales. EJA. Alumnos.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir de 2010, com o Parecer CNE/CEB n. 6/2010, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a EJA e a Resolução n. 3/2010, referencia-se uma nova prática de alfabetização de jovens e adultos, baseando-se na educação popular e influenciada pela educação libertadora de Paulo Freire, que propõe uma intervenção ao levar o conhecimento do educando de sua realidade para a sala de aula. Freire (1997) parte dos pressupostos da Andragogia, estudo que traz uma visão diferenciada sobre o processo de ensino e aprendizagem dos adultos. Como aborda Schmit (2016)

[...] diferentemente da pedagogia, por exemplo, a andragogia possui um caráter de ensino bastante diverso daquela, pois os adultos trazem consigo, um elemento crucial que muitas vezes, falta às crianças –a experiência –ou seja, enquanto a criança é estimulada a novas descobertas através do ensino, o adulto por sua vez é incitado a absorver os ensinamentos, de acordo com suas necessidades básicas do cotidiano (Schmit, 2016, p. 2).

Nesta perspectiva, propõe-se uma nova visão para o ensino de gêneros textuais aos jovens e adultos, que trarão experiências para a produção textual e influenciarão na manutenção de sua participação escolar. Sucede que, devido à saída prematura da escola, o estudante apresenta problemas de aprendizagem e de permanência na escola. Eles têm dificuldade em absorver os conteúdos ministrados em sala de aula, o que dificulta o aprendizado.

Portanto, esses alunos enfrentam grande dificuldade em permanecer na escola, seja devido ao rendimento acadêmico, à conciliação do horário de trabalho com o horário de estudos, aos cuidados domésticos com a casa, filhos e parceiros, além da distância entre a residência e a escola, e à violência existente no percurso escolar, entre outros fatores.

Diante desse contexto, é necessário rever que os estudantes da EJA são diferentes dos estudantes do ensino regular, portanto, devem ser tratados de forma diferenciada. Com isso em mente, entra-se na perspectiva de propor o ensino prático de gêneros textuais que leve os alunos a uma produção de textos com base em sua realidade, influenciando assim a visão do aluno como protagonista de sua aprendizagem.

A educação proposta por Freire não se caracteriza pela transmissão de conhecimento, como se o processo de ensino e de aprendizagem

circulasse em uma rua de mão única. Tomando o alfabetizando como sujeito de sua aprendizagem, ele propunha uma ação educativa que não negasse a cultura, mas que a fosse transformando por meio do diálogo, ancorado no tripé alfabetizador/alfabetizando/objeto do conhecimento (Soek, *et al.*, 2009, p. 13).

São diversas as teorias que permeiam os gêneros textuais, especialmente as teorias de Bakhtin e de Marcuschi que abordam os gêneros como elementos dinâmicos da concretização das práticas comunicativas e que devem ser levados ao ensino. Levando-se em conta que o gênero tem uma relação com as práticas sócio-históricas, para Marcuschi refere-se “aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (2008, p. 23) e para Bakhtin os gêneros tem o seu caráter de processo (e não de produto), já que ao mesmo tempo em que estes se constituem como forças “reguladoras” do ato de linguagem, também se renovam a cada situação de interação.

A realização deste trabalho parte da necessidade de repensar formas para incentivar os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a produzirem textos nos quais eles sejam os autores, obtendo uma perspectiva de sua posição dentro da escola e permitindo-lhes intervir em seu processo de aprendizagem com o auxílio do educador.

1 A PRODUÇÃO ATRAVÉS DOS GÊNEROS

Sabe-se que a língua é uma ferramenta indispensável para o ser humano. Por meio dela, estabelece-se uma forma de ser entendido e entender o outro. Para que essa comunicação ocorra de maneira clara e objetiva, utiliza-se o enunciado, que consiste em construções de frases escritas que expressam o pensamento do indivíduo. Para que o enunciado reflita o conhecimento do interlocutor, a apresentação de condições específicas é fundamental. Ou seja, o texto será elaborado de acordo com a finalidade proposta, o tema apresentado e o estilo individual, delimitando, dessa maneira, a sua construção composicional. Com a junção dos três elementos, nota-se que a comunicação só será bem-sucedida se existir a referida junção, pois percebe-se que em cada esfera da atividade humana encontra-se um tipo de enunciado.

Quando falamos de produção textual, automaticamente relacionamos a construção de uma enunciação que será desenvolvida a partir de vivências pessoais.

Se tem a impressão de que ao utilizar um determinado gênero solicitado pelo professor apenas com a finalidade avaliativa da disciplina, torna o ensino estruturalista, pois, leva em consideração somente a forma e o conteúdo. Baseado nas orientações didáticas de Irandé Antunes (2009, p. 14) que aborda a necessidade de trabalhar os gêneros textuais e o uso desses textos no letramento dos alunos, observa-se que, muitos docentes esquecem que trata-se de uma possibilidade de trabalhar com o estudante a sua capacidade argumentativa, na qual ele mobiliza suas competências, desenvolve sua persuasão e evidencia seu contexto histórico e social. Sob esse viés, a autora Pauliukonis (2018) afirma que:

O texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos sociais. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante (Pauliukonis, 2018, p. 10).

Segundo a autora, o texto é o produto de uma enunciação que possibilita o diálogo entre o locutor e o interlocutor. Esse diálogo, carregado de experiência de vida, possibilita a relação mencionada anteriormente. Desta maneira, o aluno do eja que carrega consigo um vasto repertório de vivências, poderá utilizar o texto como uma forma de construir seus argumentos e expressar seu ponto de vista, assim, manifestando através da produção textual seus argumentos frente a sua realidade. É a possibilidade de expressar sua opinião e argumentar sobre a temática apresentada pelo docente. É utilizar seus conhecimentos extraescolares e escolares na tentativa de validar suas afirmações, trazendo veracidade ao que foi apresentado.

Quando se fala de produção textual, falamos de discurso, gênero e texto, pois entre um e outro encontramos a presença do gênero como norteador para a construção de um determinado discurso. De acordo com Marcuschi (2008, p. 84). Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Logo, entende-se que os "gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e que circula" (Marcuschi *apud* Coutinho, 2004, p. 35-37).

É incontornável abordar a produção textual sem recorrer aos modos de discurso como guia para a organização das argumentações em um texto, os quais são percebidos, conforme Marcuschi (2008) e Coutinho (2004), como a ponte que interliga o discurso e o texto, relacionando-se com as práticas sociais do indivíduo no cotidiano. Esse conceito esclarece como os gêneros assumem a forma apropriada quando inseridos em um contexto que utiliza o tipo de discurso em questão como meio de comunicação.

Outra questão que podemos evidenciar é o gênero como uma forma discursiva, a possibilidade de estabelecer um sentido partindo de uma realidade imbricada no interlocutor. Essa relação indissolúvel transpassa para a sua enunciação na qual, evidencia seu contexto social a quem está direcionando o seu discurso. De acordo com o teórico Bakhtin (2016):

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam os enunciados por seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, eles têm como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente preciosos (Bakhtin, 2016, p. 29).

Segundo Bakhtin, o gênero do discurso está constantemente presente na vida do indivíduo, revelando-se em forma discursiva que, de certa maneira, dialoga com outros discursos. A referida teoria bakhtiniana nos permite identificar de que maneira o gênero discursivo corrobora nos discursos proferidos pelo indivíduo, explicitando como se constrói o discurso alheio. Para que ele ganhe um sentido, é necessário o entrelaçamento de forma e atividade.

Pode-se falar também da questão de interação social, quando percebemos que o discurso está imbricado no contexto social de quem fala, esse contexto evidencia o lugar do enunciador possibilitando a veracidade de suas afirmações. Segundo Fiorin (2022) "os gêneros estão sempre vinculados a um domínio de atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades" (Fiorin, 2022, p. 69).

De acordo com o teórico, nota-se que é indissociável o gênero de uma atividade humana. Para cada contexto específico, uma forma de enunciado será exigida. O interlocutor, no mento de construção de sua enunciação, utilizará sua realidade social para a expressão de sua opinião. É notório que no processo de construção de sentido, o indivíduo utilizará de outros discursos para formular a sua

tomada de posicionamento, pois “os gêneros são meio de apreender a realidade” (Fiorin, 2022. p. 76).

Quando falamos de produção textual, estamos nos referindo a diferentes tipos de gêneros. Portanto, escolher corretamente os textos a serem trabalhados com os alunos é de suma importância, pois é a partir dessa seleção que conseguiremos desenvolver de maneira clara e objetiva as atividades propostas. Portanto, um dos primeiros passos a serem seguidos para a escolha de textos é o estabelecimento de um diálogo.

O docente primeiramente precisará informar como se dará a atividade proposta em suas aulas, em seguida, buscará conhecer se os seus alunos têm o hábito de leitura e quais leituras costumam fazer para que, posteriormente inicie o trabalho com os gêneros e produção. Sendo assim, Geraldi (2011) aborda que a utilização de gêneros textuais, por ele denominado como texto curto, é de suma importância:

A leitura de um texto curto (noticiário, crônica, conto, etc.) não exerce uma função aleatória na sala de aula. Com os textos curtos, o professor poderá exercer sua função de ruptura no processo de compreensão da realidade (Geraldi, 2011, p. 51).

O referido teórico evidencia que os gêneros textuais desenvolvem um papel fundamental nas aulas de leitura e produção textual. Ao trabalhar com textos variados, uma melhoria na compreensão textual torna-se evidente, pois, quando o estudante se depara com textos curtos que refletem sua realidade, ele consegue relacioná-los com outras áreas de seu conhecimento e suas experiências pessoais. Isso implica em uma ressignificação daquilo que está sendo trabalhado.

Quando se aborda a produção textual, é inevitavelmente delimitar um gênero a ser trabalho, permitindo a elaboração de um texto em conformidade com o tema apresentado. Nesse sentido que Bakhtin (1997) também apresenta a relação dos gêneros primários com os secundários, no qual farão a relação com os conhecimentos extraescolares. De acordo com o teórico:

(...) os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (Bakhtin, 1997, p. 282).

Para o autor, a produção de um texto envolve, de forma indireta, o uso conhecimentos já elaborados por terceiros, o que de certa forma influenciará a tomada de posição do autor. Ao organizar suas argumentações, o autor se apropria do gênero pré-estabelecido para a inferir seu posicionamento. Neste momento, observa-se a transformação interna do gênero, à medida que o indivíduo organiza seus argumentos com base no gênero proposto, o que evidencia um estilo individual do autor. Esse estilo individual torna claro como ocorreu o processo de compreensão do texto. Portanto, o autor aborda que:

(...) nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes -; se bem que, no âmbito da literatura, a diversidade dos gêneros ofereça uma ampla gama de possibilidades variadas de expressão à individualidade, provendo à diversidade de suas necessidades (Bakhtin, 1997, p. 284).

Segundo Bakhtin (1997), nem todos os gêneros são adequados para refletir a individualidade do interlocutor, nem todos possibilitam o estilo individual do escritor, ou seja, não permite ao indivíduo a manifestação de seu posicionamento sobre um determinado assunto. Quando o autor afirma que os textos literários são os mais adequados para a manifestação do estilo individual, refere-se ao fato de que o texto literário não tem a preocupação de transmitir um fato ocorrido na sociedade de forma literal, a referida teoria explicita que, utilizando um determinado gênero literário, é possível trabalhar de maneira dialógica com outros textos ou até mesmo utilizar de outras áreas de conhecimento para a construção de seu posicionamento, utilizando o seu imaginário ou o seu real, possibilitando assim uma escrita única e individual.

Para que o aluno consiga se inserido no universo da língua, é preciso prepará-lo para a integração nesse ambiente. Isso envolve ensiná-lo sobre as regras gramaticais, as formas em que esses conhecimentos podem ser aplicados e a elaboração de textos que, maneira explícita, exijam, quando necessário, a aplicação das regras gramática. No entanto, não podemos esquecer que a língua é um sistema de práticas sociais. Ela se constrói a partir do conhecimento adquirido por meio de experiências em diversos ambientes. Segundo Marcuschi (2008)

(...) a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (Marcuschi, 2008, p. 61).

O teórico destaca que a linguagem exhibe influências sociais e históricas em seu uso. Isso ressalta que, para que a expressão individual ocorra, o indivíduo utiliza a sua fala para comunicar-se de acordo com o contexto dado. Da mesma forma, a produção de textos dos alunos requer que eles demonstrem proficiência em seu idioma, aplicando as regras gramaticais ensinadas em sala de aula. Não se trata apenas de transmitir conhecimento ao aluno, mas sim de inseri-lo em contextos que possam explorar seus conhecimentos anteriores sobre o idioma, relacionando-os com o ensino linguístico.

O ponto em questão não está relacionado aos erros ortográficos apresentados pelos estudantes, mas sim à forma como a turma lida com o tipo de texto escolhido. O autor ressalta que, mesmo diante dos equívocos na língua, isso não desqualifica o entendimento dos discentes de que o gênero textual em questão pode ser adaptado a outro contexto. Quando se estabelece uma comunicação por meio desse tipo de texto, observa-se uma reação, seja ela favorável ou desfavorável, ao ser inserido em uma cultura e compartilhado entre os principais agentes da língua na qual foi redigido.

Para isso, tendo como viés as dificuldades encontradas pelos alunos e citadas pelo teórico Gadotti (2008, p. 31) que aborda sobre o contexto precário da vida dos jovens e adultos trabalhadores da sociedade brasileira, e define a especificidade desses jovens da EJA. Tornando-se visível a necessidade de engajá-los no processo educacional, propõe-se o ensino da escrita, no qual a linguagem deve ser trabalhada sob a perspectiva sociointeracionista, nos termos vygotskianos, marxistas e bakhtinianos. A base desse trabalho são os gêneros discursivos, mais especificamente a crônica e o conto.

2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CONTOS E CRÔNICAS NA EJA

De início, podemos constatar que estes gêneros representam uma atividade textual de grande importância, uma vez que parte de um texto literário,

apresentando textos curtos que muitas das vezes parte da realidade dos escritores. Por se tratar de uma leitura mais maleável é possível relacioná-lo a outras esferas da sociedade que dialogando com a realidade do estudante.

O conto é um gênero textual caracterizado por uma narrativa curta que normalmente apresenta um único cenário, poucos personagens e uma estrutura que inclui um clímax seguido de um desfecho. Um exemplo disso pode ser encontrado no conto 'De noite', escrito por Franz Kafka:

Submergir-se em à noite! Assim como às vezes se enterra a cabeça no peito para refletir, fundir-se assim por completo em à noite. Em redor dormem os homens. Um pequeno espetáculo, um auto-engado inocente, é o dormir em casas, em camas sólidas, sob teto seguro, estendidos ou encolhidos, sobre colchões, entre lençóis, sob cobertas; na realidade, encontram-se reunidos como outrora uma vez e como depois em uma comarca deserta: um acampamento à intempérie, uma incontável quantidade de pessoas, um exército, um povo sob um céu frio, sobre uma terra fria, atirados ao solo ali onde antes se esteve de pé, com a fronte apertada contra o braço, e a cara contra o solo, respirando tranquilamente. E tu velas, és um dos vigias, encontras ao próximo agitando o madeiro aceso que tomaste do montão de estilhas, junto a ti. Por que velas? Alguém tem que velar, se disse. Alguém precisa estar aí (Kafka, 1992, p. 15).

Este conto apresenta uma narrativa curta que, desde o início, se desenrola em um único cenário, tratando-se de uma reflexão sobre a noite e seu estado de vigília, explorando as emoções de um sujeito solitário que permanece acordado enquanto todos dormem. Nesse sentido, o conto é uma forma de narrativa curta que tem um papel fundamental no ensino para os alunos da EJA. Ele traz diversas vantagens didáticas, sendo uma ferramenta inclusiva e motivadora para o aprendizado.

Além disso, o conto, para os alunos da EJA, facilita o acesso à literatura. Analisando pelas bibliografias de Freire (1997) e Gadotti (2008), constata-se que muitos alunos da EJA não tiveram a oportunidade de estudar em idade adequada, e não tiveram contato com a literatura nos anos iniciais. Assim, os contos oferecem uma visão do mundo literário, permitindo que os alunos despertem o interesse pela leitura, aprimorem sua compreensão textual e desenvolvam a imaginação e criatividade uma vez que apresentam situações, personagens e cenários imaginativos que muitas das vezes correlacionam com a realidade do aluno, o que estimula a imaginação e a criatividade.

A crônica, por outro lado, é um gênero discursivo que retrata o cotidiano de forma simples e normalmente é encontrado em contextos jornalísticos. Um exemplo

disso pode ser visto na crônica 'Furto de Flor', escrita por Carlos Drummond de Andrade:

Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava e eu furtei a flor. Trouxe-a para casa e coloquei-a no copo com água. Logo senti que ela não estava feliz. O copo destina-se a beber, e flor não é para ser bebida.

Passei-a para o vaso, e notei que ela me agradecia, revelando melhor sua delicada composição. Quantas novidades há numa flor, se a contemplarmos bem. Sendo autor do furto, eu assumira a obrigação de conservá-la. Renovei a água do vaso, mas a flor empalidecia. Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la ao jardim. Nem apelar para o médico das flores. Eu a furtara, eu a via morrer.

Já murcha, e com a cor particular da morte, peguei-a docemente e fui depositá-la no jardim onde desabrochava. O porteiro estava atento e repreendeu-me:

- Que ideia a sua, vir jogar lixo de sua casa neste jardim! (Drummond, 1985, p. 20).

O texto retrata um episódio do cotidiano que acaba suscitando reflexões e sentimentos profundos. Num gesto espontâneo, o homem colhe uma flor do jardim. Nos dias seguintes, ele acompanha o seu processo de decomposição, sendo levado a pensar sobre a passagem do tempo, a fragilidade e efemeridade da vida. Dessa forma, a crônica também possui uma grande importância para os alunos da EJA já que proporciona uma leitura acessível, o que facilita a compreensão por parte dos alunos. Isso é especialmente importante quando consideramos que muitos desses alunos, segundo Freire (1997) possuem níveis variados de letramento.

No caso da crônica trás reflexões sobre a vida cotidiana, com situações e personagens próximos da realidade. Isso permite que os alunos se identifiquem com as histórias, reflitam sobre suas próprias vivências e compartilhem suas opiniões a respeito dos assuntos abordados. Além disso, realiza uma reflexão crítica e abordam questões sociais, políticas e culturais com um olhar crítico. Ao explorar esses textos, os alunos são incentivados a desenvolver uma postura crítica diante da realidade, a questionar padrões estabelecidos e a refletir sobre problemas e desafios enfrentados na sociedade.

Em resumo, a crônica e o conto desempenham um papel importante no ensino para os alunos da EJA, proporcionando leitura acessível, reflexão sobre a vida cotidiana, ampliação do repertório textual, desenvolvimento da escrita e expressão, além de fomentar uma postura crítica diante da realidade. Ao explorar esses textos, os alunos têm a oportunidade de se conectar com a literatura de forma significativa,

ampliando suas habilidades de leitura, escrita e reflexão. Fazendo com que o processo de aprendizado seja mais atrativo e estimulante para esses alunos.

Para que a produção textual ocorra de maneira dialógica, o professor deve utilizar em sala de aula textos literários, como o conto e a crônica, no desenvolvimento das atividades de conteúdo e produção textual em sala de aula, pois, segundo Bakhtin (1997), os gêneros são os mais adequados para alcançar a produção de um texto. É mediante a utilização de textos literários que os escritores inserem suas percepções de mundo.

Assim, é importante que os alunos conheçam diversos gêneros, mas que seja levado em consideração a necessidade do aluno e seu contexto sociocultural para que se faça o reconhecimento do seu uso na sociedade através de um processo valorativo. Segundo Machado:

(...) É isso que confere ao gênero discursivo o caráter não de uma forma lingüística, mas de uma forma enunciativa que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que a própria palavra (Machado, 2005, p. 158).

Para isso, é imprescindível reconhecer como o gênero se estrutura dentro da sociedade, como se caracteriza e qual sua relação com a esfera discursiva a que pertence, o que pode ser feito a partir da construção de *Modelo Didático de Gênero* (MDG).

2. MODELO DIDÁTICO PARA TRABALHO COM GÊNEROS

Para a utilização de um gênero nas aulas, é necessário que o professor leve em consideração aspectos sociais, pedagógicos e linguísticos. A elaboração de um *Modelo Didático de Gênero* (MDG) que se caracteriza por um conjunto de didáticas organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero. Nesse sentido, de acordo com Machado; Cristóvão (2006), as seguintes características devem ser consideradas:

a) as características de quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);

b) os conteúdos típicos do gênero;

c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;

e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras: - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador;- as seqüências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; - as características dos mecanismos de coesão nominal (Machado; Cristovão, 2006).

A utilização de gênero exige a escolha e a organização do processo de ensino/aprendizagem, principalmente ao trabalhar com a EJA. Neste trabalho, constrói-se um *Modelo Didático de Gênero* (MDG) para aplicação em conjunto com uma sequência didática (SD), um procedimento metodológico que propõe uma maneira precisa de trabalhá-los em sala de aula, ou seja, "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

O encaminhamento metodológico do professor deve envolver a organização de ações que permitam aos alunos um contato crítico e reflexivo com o que é diferente, bem como a revelação dos aspectos implícitos das práticas de linguagem. Em termos de modelo estrutural de acordo com a concepção da Escola de Genebra para (Dolz; Noverraz & Schneuwly, 2004) esse procedimento metodológico de SD é concebido por quatro fases distintas, quais sejam: apresentação da situação de ensino, a produção inicial, os módulos e a produção final (Cabral, 2017).

É fundamental o planejamento adequado para o sucesso de uma sequência didática, o qual envolve a definição do tema, a realização de uma sondagem inicial, a definição de critérios para a sequência das etapas, o estabelecimento do tempo necessário para a sequência, a organização da turma, a flexibilização das atividades e a avaliação do que os alunos aprenderam. Uma sequência didática é responsabilidade do professor com base nos objetivos educacionais e nas necessidades dos alunos. Essa sequência envolve a seleção de conteúdo, a estruturação das atividades, a definição dos recursos e materiais a serem utilizados, além da organização do tempo e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando isso, como ponto de partida, temos o diálogo a respeito dos textos motivadores, o que resulta em um processo de diálogo e amadurecimento dos alunos. Como desdobramento desse processo, incluem-se as aulas teóricas para a compreensão da estrutura das características dos gêneros textuais. Como produto

final de cada aula, realizamos uma avaliação que engloba a produção textual ou debates em sala de aula.

O encaminhamento metodológico do professor deve incluir a organização de ações que permitam aos alunos uma abordagem crítica e reflexiva sobre o que é diferente, bem como a exposição dos aspectos implícitos das práticas de linguagem. O planejamento é um componente fundamental para o sucesso de uma sequência didática e de um plano de aula. Isso envolve a definição do tema, a realização de uma sondagem inicial com critérios para encadear as etapas, a definição do tempo necessário para a sequência, a organização da turma, a flexibilização das atividades e a avaliação do que a turma aprendeu.

O trabalho com a interpretação textual deve focar no desenvolvimento da capacidade crítica, que pode ser adquirida por meio de debates e produção de textos. O professor desempenha um papel essencial ao organizar momentos de exploração de textos, nos quais ele próprio participa, criando um circuito de compartilhamento de experiências com os textos, troca de sugestões e aprendizado mútuo. Para formar leitores competentes, é fundamental proporcionar a prática de diversos modos de interação com os textos, incluindo análise autônoma, colaborativa, leitura em voz alta conduzida pelo professor, leitura programada e exploração livre.

Considerando essa abordagem, baseado nas aulas ministradas sobre conto e crônica e as aulas de produção textual, temos o diálogo em torno dos textos motivadores, resultando em um processo de discussão e amadurecimento dos alunos. Como encerramento de cada aula, realizamos uma avaliação que inclui a produção textual ou debates em sala. Inicialmente, pensa-se em trabalhar a partir da perspectiva de Leffa na qual afirma que:

A produção de materiais de ensino é uma seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa seqüência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo (Leffa, 2007, p. 15).

A SD foi desenvolvida pelos residentes pedagógicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa do ensino Superior (CAPES), no qual recomenda-se a

aplicação nas turmas de 2º segundo ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordando temas transversal como Cidadania e Civismo, tendo como objetivo proporcionar a produção narrativas com certa autonomia. O foco é orientar as práticas didáticas em sala de aula com objetivo de explorar o desenvolvimento:

Da linguagem verbal e não-verbal, nos campos da escrita, leitura, oralidade e imagética. Da produção textual e imagética no processo de construção de um livro. Do comportamento leitor e escritor dos alunos. Do planejamento, revisão e edição dos textos. Isso permitirá que os alunos, com o apoio e orientação do professor e o uso das habilidades adquiridas ao longo do processo, produzam um livro com texto e ilustrações feitas por eles mesmos, demonstrando seu desenvolvimento na linguagem verbal e não-verbal, escrita, leitura, oralidade e imagética, de acordo com o previsto para essa etapa da escolarização.

As competências mobilizadas para reger a prática de ensino visam promover o uso de práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas. Isso busca expandir as formas de produzir sentidos, engajar-se em práticas autorais e coletivas, e aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Na primeira aula, apresentam-se aos alunos os textos que serão trabalhados e os objetivos a serem alcançados. Os contos sugeridos são 'O Chantagista', de Nelson Rodrigues e, 'Suas sandálias me cabem?', de Monique Malcher. Em seguida, os alunos realizarão uma leitura silenciosa e uma leitura com entonação para explorar a carga emocional presente nas obras e sua relação com os eventos apresentados. Os respectivos contos trabalham com o tema a respeito da violência e abusos contra a mulher, que condizem com a realidade brasileira, onde o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) identificou no Brasil cerca de 722 feminicídios entre janeiro e junho de 2023.

O conto 'O Chantagista', retrata a relação de um casal que se relacionou desde muito jovens e ao final evidencia histórias de traições nas relações familiares, fazendo com que o marido sinta ciúmes e jogue uma panela de água na esposa com intuito de deforma-la para não trai-lo. Como no treco do conto exposto abaixo e identificado com o link para ser baixado:

[...] No caminho do escritório para casa, aquilo não lhe saiu da cabeça. Súbito, extinguiu-se na sua alma a alegria do dinheiro. Voltou do portão e foi, de bar em bar, embriagando-se. Chegou em casa

trocando as pernas, passada a meia-noite. Durante meia hora, com os olhos turvos, assistiu ao sono da esposa. Depois, apoiando-se, ora numa parede, ora noutra, foi à cozinha: ferveu uma chaleira. Dez minutos depois, a vizinhança toda acordava, com os gritos. Fernando despejara água fervendo no rosto da mulher adormecida (Rodrigues, 2012, p. 15).

Além disso, o conto 'Suas sandálias me cabem?', retrata a violência doméstica e abuso psicológico que um jovem sofre dentro de casa, causando marcas profundas em sua vida. Evidenciando o machismo e patriarcado da sociedade brasileira. Como no trecho que causam impacto durante a leitura do conto:

[...] E cresci acreditando que as mulheres não poderiam me dar amor, que eu mesma não era suficiente para o funcionamento da minha existência. Era urgente que os homens me amassem, aos moldes do amor que meu pai me dava, com seus excessos e controles. Conforme o tempo devorava os dias e me sentia estática, meu corpo não agia da mesma forma. Ele foi rompendo no meu estômago uma agonia infinita (Malcher, 2020, p. 5).

Posteriormente, os alunos serão organizados em uma roda para discutir o que leram. Serão incentivados a refletir sobre a linguagem utilizada nos textos, a inferir relações nos textos, a definir o desfecho dos contos 1 e 2, a identificar detalhes do ambiente que contribuem para a narrativa e a analisar a relação dos títulos dos textos com a história. Este momento é fundamental na aula, pois oferece aos alunos a oportunidade de expressar seus pontos de vista e reinterpretar a leitura realizada em sala de aula.

Em seguida, será estabelecida uma relação entre os fatos e os textos literários. Nesse momento, os alunos serão convidados a dialogar sobre as questões abordadas nos contos, explorando como os textos literários, em particular os que foram estudados em sala de aula, nos levam a refletir sobre situações que frequentemente ocorrem na sociedade. Eles serão questionados sobre suas perspectivas em relação às situações apresentadas.

Além disso, após estabelecer a relação entre os textos e os fatos discutidos, os alunos receberão uma explicação teórica sobre o gênero literário em questão. Será enfatizada a finalidade de cada parte da estrutura do texto e sua importância para a compreensão. A estrutura do gênero escolhido será apresentada, seguida por suas características, diferentes tipos de contos e exemplos de autores relevantes. Por fim, a avaliação será realizada por meio de uma atividade final de produção textual. Os

alunos serão instruídos a criar um conto com um tema de sua escolha, como um mínimo de 15 linhas.

Na segunda aula os alunos serão divididos em grupos e, em seguida, serão feitas perguntas direcionadas a cada grupo. Essas perguntas visam avaliar o conhecimento da turma sobre o tema dos maus-tratos, buscando a opinião de cada grupo sobre o assunto. Após essa discussão inicial, será apresentado em sala o autor e sua obra. Começaremos abordando o autor Machado de Assis e sua obra 'Fuga do Hospício e Outras Crônicas'. Nesse livro, encontra-se a crônica intitulada 'Direito dos Burros', que servirá como foco de leitura. Faremos uma breve introdução ao livro, explicando como ele foi formado, sendo uma coleção de textos inicialmente avulsos que foram reunidos para criar um livro que aborda questões do cotidiano. Os textos contidos nele são irônicos, engraçados e ficcionais, mas não deixam de abordar questões ligadas à realidade. Como o da crônica 'Direito dos Burros':

[...]- Quem é que lhe conta todas essas coisas inglesas?

- Quem? Ah! meu amigo, é justamente o que me traz a seus pés, disse o burro ajoelhando-se, mas levantando-se a meu pedido. E continuou: Sei que o senhor se dá com gente de imprensa, e vim aqui para lhe pedir que interceda por mim e por uma classe inteira, que devia merecer alguma compaixão...

- Justiça, justiça emendei eu com hipocrisia e servilismo.

- Vejo que me compreende. Ouça-me; serei breve. Em regra, só se devia ensinar aos burros a língua do país; mas o finado Greenough, o primeiro gerente que teve a companhia do Jardim Botânico, achou que devia mandar ensinar inglês aos burros dos bonds. Compreende-se o motivo do ato. Recém chegado ao Rio de Janeiro, trazia mais vivo que nunca o amor da língua natal. Era natural crer que nenhuma outra cabia a todas as criaturas da terra. Eu aprendi com facilidade (Assis, 2002, p. 99).

Após essa introdução inicial, questionaremos a turma sobre o que eles entendem por crônica e se já tiveram contato com esse gênero textual anteriormente. Em seguida, apresentaremos uma breve definição do gênero textual "crônica" e seus principais aspectos.

Posteriormente a essa explanação, pediremos à turma que mencionem duas características fundamentais das crônicas. Abriremos espaço para eventuais dúvidas e perguntaremos à classe sobre suas experiências pessoais com crônicas. Por exemplo, se já leram ou escreveram uma crônica, e convidaremos a compartilhar suas experiências e a citar as duas principais características que destacaram.

A primeira leitura da crônica deve ser feita individualmente por cada aluno. Em seguida, será disponibilizada uma cópia do texto para cada um, e essa segunda leitura também será realizada individualmente. O tempo destinado a essa atividade não deve ser muito longa, podendo variar dependendo da turma, mas geralmente um dia é suficiente. Após a primeira leitura silenciosa, os alunos realizarão uma segunda leitura, agora com entonação. Após a leitura da crônica, a turma será dividida em grupos. Cada grupo terá a tarefa de procurar no texto palavras desconhecidas ou passagens que não foram bem compreendidas. Cada grupo deve selecionar pelo menos três trechos ou palavras que geraram dúvidas. Com a ajuda do dicionário e do professor, eles trabalharão para esclarecer essas dúvidas.

Após a leitura da crônica, é o momento de discutir e inferir sobre o sentido do texto para os leitores e a turma, considerando suas possíveis interpretações e pontos importantes. Os alunos podem citar passagens que mais chamaram sua atenção e explicar por que essas passagens se destacaram para eles. Além disso, a turma deve discutir os pontos essenciais presentes nas entrelinhas do texto.

Será relevante abordar os temas principais, como os maus-tratos a animais, a discriminação contra classes desfavorecidas, os direitos de animais e seres humanos de forma ampla. Também será importante discutir a escolha de um burro como representação e explorar seu significado e impacto na crônica. Além disso, é importante questionar o valor das aulas ministradas e seus efeitos na turma, exemplificando como a literatura e suas temáticas podem se aplicar ao nosso cotidiano, pois estão intrinsecamente ligados às experiências humanas.

Como parte da avaliação, os alunos serão convidados a elaborar uma crônica, visto que esse gênero é caracterizado por sua brevidade e pela abordagem de temas cotidianos. Essa atividade tem como objetivo aferir o conhecimento da turma e desenvolvê-lo ainda mais. Por meio da elaboração da crônica, os alunos terão a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam sobre as características e a estrutura desse gênero textual. Além disso, a atividade permitirá avaliar a habilidade de escrita e a criatividade de cada aluno, bem como seu domínio da leitura e da escrita. A temática escolhida para as crônicas será os maus-tratos aos animais, e a extensão mínima exigida será de 15 linhas.

3 A AVALIAÇÃO E REFLEXÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA

Uma sequência didática com gêneros textuais pode ter um impacto significativo no ensino-aprendizagem da EJA, pois essa abordagem permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção de diferentes tipos de texto. A SD permite identificação do conhecimento prévio, exploração e análise da bagagem sociocultural dos alunos, melhora na leitura e interpretação de textos. Além do objetivo final de cada aula que é a produção de textos, encorajando os alunos a escreverem seus próprios textos, de acordo com as habilidades e interesses individuais. Fornecendo orientações, revisões e *feedback* individualizado para promover a melhoria contínua.

Levando ao final uma reflexão e avaliação sobre o processo de aprendizagem, encorajando os alunos a analisarem seu próprio progresso, identificando pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas. É importante lembrar que uma sequência didática com gêneros textuais deve ser adaptada às características, interesses e necessidades específicas dos alunos da EJA, ao se considerar o grau de escolaridade, experiências de vida e objetivos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a partir dos teóricos mencionados acima, dentro da sequência didática elaborada para a primeira e segunda aula, há um contato com os gêneros textuais que fazem parte do processo de interação social dos alunos. Esta abordagem visa ampliar suas habilidades de leitura, proporcionando estímulo aos estudos dos alunos e contribuindo para a redução da evasão escolar, tornando os alunos protagonistas da sua aprendizagem.

Espera-se que essa abordagem resulte em melhorias no processo de escrita, ao mesmo tempo em que promove a socialização entre os alunos da escola. Isso, por sua vez, contribuirá para o avanço na aprendizagem, tornando-a mais significativa. O objetivo é que os conceitos trabalhados sejam internalizados, gerando transformações e um progresso na produção escrita dos alunos.

Sendo assim, desenvolver conteúdos que estejam diretamente relacionados com textos baseados na realidade cotidiana dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), baseados no uso de gêneros textuais, é a estratégia mais eficaz e adequada para promover o desenvolvimento da escrita dos educandos. Dada a

diversidade desse público, uma abordagem que esteja intimamente ligada às suas vivências diárias é essencial. Assim, os estudantes podem se apropriar do conhecimento de maneira mais significativa, tornando-se protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Eles conseguem relacionar seu contexto sociocultural com as atividades propostas, o que resulta em uma melhor compreensão e ressignificação do conteúdo transmitido pelo professor.

Assim, uma SD com base em um modelo didático de gênero no contexto da EJA pode ter várias influências positivas no ensino-aprendizagem. Segundo Machado; Cristovão (2006) traz uma relevância e contextualização sobre o uso de gêneros textuais familiares e relevantes para a vida cotidiana dos alunos da EJA pode aumentar o interesse e a motivação para aprender. Os alunos podem se envolver mais ativamente no processo de ensino, pois percebem a utilidade e aplicabilidade dos gêneros textuais trabalhados e foco nas necessidades individuais: Um modelo didático de gênero da EJA pode permitir uma abordagem mais personalizada, levando em consideração as necessidades, interesses e objetivos individuais dos alunos. Ao trabalhar com diferentes gêneros textuais, é possível adequar as atividades de acordo com as habilidades e competências específicas de cada aluno, garantindo um aprendizado mais significativo e efetivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ASSIS, Machado de. Fuga do hospício e outras crônicas. In: **Para gostar de ler**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Senado Federal**, Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 11/2020, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 7 jul. 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

COLL, C. Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. In: Carneiro, R.; Toscano, J.; Díaz, T. (Coord). **Los desafíos de las TIC para el cambio educativo**. Madrid: OEI., 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo Didático de Gênero como instrumento de formação de professores. In: Meurer, José Luiz; Motta-Roth, Désirée (orgs). **Gêneros Textuais e práticas discursivas** – Subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim et. al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

LEFFA, Vilson J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. Trad. Carlos Irineu Costa. São Paulo: 34, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD**. Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MALCHER, Monique. **Flor de gume**. São Paulo: Pólen, 2020.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PAULIUKONISS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Orgs.). **Texto e Ensino**. Natal: SEDIS - UFRN, 2018.

PEIXOTO, J. As práticas digitais e juvenis e as práticas educativas com o uso das TIC. In: **III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática Educativas com uso da TIC**, Goiás. Trabalhos apresentados, 2009.

RODRIGUES, Nelson. **A vida como ela é**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SALGUEIRO, W. **O bicho de Manuel Bandeira**. Disponível em: <http://rascunho.com.br/o-bicho-de-manuel-bandeira/>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

SCHMIT, Rodolfo Augusto. Andragogia como fundamento e instrumento de educação e orientação aos adultos. **RECSA**, v. 5, n. 1, jan/jun, 2016.

SOEK, A. M., Haracemiv, S. M. C., & Stoltz, T. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Taxa de Homicídios Mulheres**. 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/52>. Acesso: 26 de nov. 2023.

Sobre os autores

Eduarda Abreu do Nascimento

Graduada em Letras pelo Instituto Federal do Pará - IFPA

Contato: eduarda.abreu.921@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0722-3526>

Wellerth Mendes Ribeiro

Doutor em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia - UNAMA

Contato: wellerth.ribeiro@ifpa.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4028-3343>

Lucas Pinto de Almeida

Graduando em Letras pelo Instituto Federal do Pará - IFPA

Contato: lucaspintoalmeida12@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8484-9412>

Artigo recebido em: 31 de outubro de 2023.

Artigo aceito em: 11 de dezembro de 2023.

**A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NO PROCESSO DE
ESCRITA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA EJA EM UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE BELÉM/PA**

**THE INTERFERENCE OF ORALITY IN THE WRITING PROCESS:
AN ANALYSIS OF THE TEXT PRODUCTION OF *EJA* HIGH
SCHOOL STUDENTS AT A SCHOOL IN THE CITY OF
BELÉM/PA**

Jorge Haber Resque 

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma síntese do trabalho de conclusão do curso, com o tema: a influência da oralidade no processo da escrita, a partir da produção textual de alunos do ensino médio do (CEEJA) Centro de Educação de jovens e Adultos, localizada em Belém/PA. Com o objetivo de analisar como a oralidade pode influenciar no momento da escrita. Com base nas análises que fizemos, identificamos palavras cuja grafia não atendem a norma padrão da Língua Portuguesa. Esse fato indica a importância de que a sociolinguística esteja pautando o trabalho escolar com a linguagem, não para rotular ou estigmatizar o aluno, mas ajudá-lo a lidar com os possíveis desvios linguísticos da língua materna, visto que hoje muitos discentes trazem características próprias da fala para a escrita. A finalidade deste trabalho não é mostrar a linguagem correta ou incorreta, mas sim, o que buscamos nesta pesquisa é entender as causas dessas marcas da oralidade no processo da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Oralidade. Sociolinguística.

ABSTRACT

This paper shows a summary of the final paper of our Undergrad Course on the issue: The influence of orality in the writing process of essays by high school students from (CEEJA), Centro de Educação de Jovens e Adultos located in Belem/PA, with the aim of demonstrating how orality can influence the moment of writing. Based on the sample papers we used, we identified words whose spelling does not meet the standard norm of the Portuguese Language. Such fact points to the importance of the need for contributions from sociolinguistics, not to label or stigmatize the student, but help him deal with possible linguistic deviations from the mother tongue, since today, many students bring their own features of speech into their writing, the purpose of this work is not to show the correct or incorrect language, but to understand the causes of these marks of orality in the writing process.

KEYWORDS: Writing. Orality. Sociolinguistics.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste trabalho consiste em entender quais são as principais interferências da oralidade no processo de escrita, levando-se em conta que, em nossa atuação como professor, é comum perceber que não são poucos os fatores que podem influenciar o efeito de um mecanismo sobre o outro. Uma das principais causas desta interferência, da fala sobre a escrita, é o ambiente onde o indivíduo está inserido. Tal fato pode ser exemplificado quando um aluno começa seu processo de escolarização, ele traz consigo um modo de se expressar, trazendo assim características específicas do seu cotidiano oriundos do meio familiar, ou de outros grupos do qual o mesmo participa. Esses traços não estão presentes somente na oralidade, mas também podem ser observados na escrita.

A fala e escrita possuem características próprias, apesar de utilizarem o mesmo sistema linguístico, não podem ser vistas de forma oposta. Os diversos tipos de práticas sociais de produção textual vêm se acentuando no decorrer de um contínuo tipológico onde estão, de um lado, a escrita formal e, do outro lado, a conversação informal e coloquial. Marcuschi afirma que: "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do contínuo tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos diferentes" (Marcuschi, 2003, 19).

Ao utilizar as duas modalidades, entende-se possível a elaboração de produção escrita coerente e lógica, bem como a oportunidade de promover o uso de enunciação correta ou apropriada, a partir de fatores, segundo Marcuschi (2003, p. 27), tais como a elaboração de raciocínio abstrato e exposição formais e informais, variações estilísticas sociais, dialetais, entre outras. Cronologicamente, sabe-se que a oralidade possui uma primazia sobre a escrita, pois todos os povos possuem uma tradição oral; no entanto, poucos tiveram ou têm uma tradição escrita, segundo Kato (1998):

É função da escola introduzir o aluno no mundo da escrita, tornando-o um cidadão capaz de utilizá-la para a sua própria necessidade, fazendo o uso da linguagem como instrumento de comunicação e interação e, conseqüentemente, atendendo as demandas da sociedade que prestigia esse tipo de linguagem (Kato, 1998, p. 9-14).

Compreende-se que a linguagem oral e escrita possui características diferentes, porém podemos encontrar marcas da primeira em textos escritos, pois algumas pessoas não percebem que fazem utilização da linguagem oral em seu

processo textual. A falta de um repertório linguístico amplo pode influenciar na hora da produção do seu texto, implicando numa incidência maior de inadequações de escrita (regras gramaticais). Com essa incidência, as marcas da oralidade tornaram-se evidentes na produção textual dos sujeitos. De acordo com:

Fávero, Andrade e Aquino: "a escrita tem sido vista como estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto" (Fávero; Andrade; Aquino, 2009, p. 9).

A relação entre uma determinada variedade linguística e a escrita é o resultado histórico entre grupos sociais que eram e são usuários (não necessariamente falantes nativos) das diferentes variações. Ao associar uma variedade linguística à comunicação, implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de "elaboração" da mesma, a escrita nunca vai ser a mesma coisa do que falar: é uma operação que flui nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais. A linguagem oral vai depender do contexto, ao contrário da escrita que é geralmente descontextualizada no âmbito escolar. A coesão da linguagem oral se dá por meio de recurso para linguísticos e suprasegmentais, por conseguinte, na linguagem escrita, se dá através dos meios lexicais e de estrutura sintáticas complexas.

A linguagem oral em suas características é possível corrigir os erros imediatamente, dessa forma é entendida de maneira natural e espontânea, do que a linguagem escrita. Assim o desenvolvimento ocorre através do convívio com outras pessoas, e o aprimoramento através da leitura dos mais diversos gêneros textuais, contando com o suporte das expressões faciais, gestos, entonação e postura, que ajudam a transmitir a mensagem. A linguagem escrita é vista como o uso mais formal, e busca seguir as regras gramaticais, não tendo o mesmo suporte que a linguagem oral. Como gestos e expressões faciais, com isso ao escrever é entendido que haverá a preocupação em analisar, como a mensagem será entendida pelo receptor.

Ao discorrer da oralidade não é por acaso que certos discursos são encontrados, e não na memória escrita trabalhando teoricamente com o fato de que a oralidade, é historicamente produzida, entendemos a oralidade como um lugar sócio histórico de produção e de circulação dos sentidos. Uma vez que os discursos produzidos em circulação, encontra-se como materialidade linguístico - discursivo

oral, nos embates das práticas discursivas, entre elas e da escrita que se conflitam na sociedade.

Assim, considerando que ambos processos apresentam o mesmo sistema, e que de fato algumas categorias gramaticais bem assentadas para o domínio escrito, podem não ser identificados como tais no domínio oral. A observação de que o oral e o escrito constituem dois tipos distintos, de expressão discursiva, que são submetidos a lógicas próprios e relacionados, entre outras coisas, como a memória. A outra é que a oralidade, no sentido amplo, veicula principalmente valores e crenças próprias das tradições, que podem ser considerados na relação com a cultura em geral, e com o saber específico que tal literatura elabora.

Portanto, este trabalho será dividido em quatro partes: a introdução que aborda sobre as principais interferências da oralidade no processo da escrita, o referencial teórico que embasará pesquisas e discussões feitas por autores que discorrem sobre o objeto pesquisado, a metodologia descreverá os métodos que utilizaremos para nortear os procedimentos para coleta de dados, os resultados obtidos durante a realização do projeto, contribuirá para o conhecimento científico e social, e a análise onde investigaremos os resultados para encontrarmos respostas as hipóteses formuladas e por fim elaboraremos a conclusão.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentaremos os pressupostos teóricos que nortearão a nossa pesquisa, garantindo-nos, dessa forma, uma base para levantamento das discussões em torno do tema proposto. Partiu-se do princípio de que toda atividade educativa visa ao bom desempenho do aluno e para isso se utiliza de estratégias, o presente trabalho faz uma reflexão acerca da influência da oralidade no processo textual na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o propósito precípuo de contribuir para uma reflexão crítica sobre a relação ensino- aprendizagem nesta modalidade e desse modo propor uma (re)visão criativa nos métodos de alfabetização.

Para compor o arcabouço teórico desta pesquisa buscaremos o entendimento de Marchuschi quando indica que a fala é um conjunto de sons sistematicamente articulados e significativos. Ela é uma forma de produção textual para fins comunicativos (Marcuschi, 2003, p. 25). A língua e a escrita também não podem ser confundidas, pois trata-se de dois sistemas distintos. A escrita é um ato posterior ao

da fala e muitas pessoas fazem uso da língua através da fala e não sabem escrever. Mesmo que a linguagem falada seja a mais utilizada pelas pessoas, no mundo, existem muitos países que não tem representação de escrita, isto é, línguas que não são representadas por nenhuma forma de escrita, que são aproximadamente 3 mil línguas onde apenas 110 possuem a escrita.

[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (Marcuschi, 2003, p. 25).

Com base também em Koch, pode-se dizer que, no texto falado, a repetição se torna muito frequente quando, por exemplo, as crianças utilizam organizadores textuais típicos da em sua oralidade, tais como: daí, então, aí entre outros. É comum, nos textos, escrevermos como falamos quando os mecanismos da escrita ainda não foram aprendidos. Com isso, misturamos á oralidade. Encontramos, assim, a oralidade no discurso citado, e em geral este não introduz o verbo na fala do outro, então a criança tentando acertar a segmentação gráfica, acaba dividindo ou juntando as palavras em uma só, e também escrevem como ouvem. Assim como na fala, ao escrever, o sujeito não apaga a forma inadequada, procurando adequar ao seu conhecimento considerando a forma corrigida, segundo os pensamentos de Koch: "Na oralidade, a pessoa que fala pode fazer retificações no próprio contexto; já na escrita, a pessoa por não estar fisicamente presente, traz a necessidade de sempre dizer quem fala, por meio das marcas da linguística. (Koch, 1992, p. 124)

Os sentidos da produção textual, segundo Marcuschi (2003, p. 25), estão relacionados a um conjunto de sons que são sistematicamente articulados e significativos, entendendo que a fala e a escrita são distintas. Isso faz com que a oralidade não seja suficiente para o desenvolvimento textual. Concorda com essa posição Koch (1992, p. 124), ao afirmar que é normal os indivíduos utilizarem em seu processo de escrita os seus códigos linguísticos, uma vez que os mesmos não estão aptos a distinguir esses dois mecanismos, e é dever da escola preparar esse aluno a saber não somente diferenciar esses processos, mas ensinar a desenvolverem esses dispositivos sem interferir em sua oralidade. Então, uma vez que a fala é heterogênea e variável, esses indivíduos precisam conhecer essas diversidades linguísticas para o uso em determinadas situações. O código linguístico

já conquistou um espaço no ensino da língua materna, e nesse início de escolarização, a escrita é preferencial, pois esta ocupa papel central na vida das sociedades letradas. Contudo, “no início da escolarização a fala exerce influência sobre a escrita”.

Pensando sobre a língua na modalidade escrita, Bortoni-Ricardo (2004, p. 15) explica que, “as crianças manifestam espontaneamente “ecos” naturais de sua pronúncia e também incorporam aspectos convencionais da escrita encontrados na sociedade na qual está inserida”. No ato da fala o indivíduo recorre à oralidade para levantar hipóteses sobre o seu processo textual, e ao usar a escrita conduz uma análise própria fala. No momento em que a escrita e a oralidade fundiram-se e confundiram-se, as relações entre estes elementos (a fala, a escrita e os textos falados ou escritos) também vão se tornando complexos, exigindo um maior refinamento de análise, nem sempre encontrado quando se fala da escrita e de seu processo de apropriação na relação com a oralidade, com base nos pensamentos de Barthes; Marty: “Quando se aborda um par de práticas tão intimamente ligados como o oral e a escrita é necessário considera-las práticas sutis que não se sustentam apenas seu funcionamento presente” (Barthes; Marty, 1987, p. 57).

Podemos dizer que a escrita é um processo mais abrangente que implica os atos de pensar e planejar, ao contrário da fala, que é proferida mais prontamente, e é mais imediata não havendo tempo para planejamento, fazendo com que na oralidade, a repetição do mesmo item lexical seja uma exigência de como facilitar o processo da informação pelo ouvinte. Apesar da escrita não se fazer única, haja vista as variações de registro, possuindo características diferenciadas da fala. A linguagem e a escrita apresentam diferentes funções, a oralidade é mais comum com a função de informar e possui marcas que mostram certas intimidades além de usar de expressões mais coloquiais. E na escrita exige uma certa hierarquia em sua estrutura e possui marcas mais formais, assim a habilidade para escrever depende muito do domínio de alguns recursos linguísticos.

Diversos autores discorrem as diferenças entre a fala e a escrita que assumem a perspectiva da dicotomia, descrevendo e tendo peculiaridades nesses dois mecanismos, para alguns a fala é: contextualizada, dependente do contexto, implícita, redundante, não-planejada, imprecisa, não-normatizada e fragmentária. Enquanto a escrita torna-se descontextualizada autônoma (em relação ao contexto) explícitas, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.

A oralidade e a escrita representam realidades diferentes, conforme Cagliari (1993, p. 31), estão intimamente ligadas em sua essência, embora tenham uma realização própria e independente nos usos de língua. Ao decorrer da fala, nem sempre se pronuncia as palavras como de costume do jeito que se escreve. Em diversas regiões as pessoas falam de forma diferentes, embora em todas escrevam do mesmo modo, assim como em diferentes famílias a palavra **balde** pode aparecer pronunciado, conforme o uso da sua cultura, utilizando-se o som de **r** para a letra **l**.

É importante notar que na fala essa palavra aparece como **balde**, o que não muda em nada a norma escrita do mesmo, a variação social diz respeito às diferentes observações na linguagem de diversos grupos sociais, sendo constituídos por critérios variados, como: classe social, grau de instrução, idade, sexo, etnia, profissão e entre outros. Em relação à influência da posição social ou de grau de instrução fatores que em geral se apresentam juntos, essa chamada é dada de linguagem oculta (ou padrão) e a linguagem popular.

Outro fator importante é que o aluno percebe a escrita como transição da fala, ao escrever **baude** não é cometido nenhum erro, uma vez que a grafia corresponde a maneira ao código linguístico. Ao referir-se a essa questão, Cagliari (1993, p. 31) defende que se a escola distinguisse claramente as influências da fala nos processos de escrita "veria essas produções textuais como escritas da oralidade, e feitos com propriedades fonéticas tão grande que chega a ser comovente a consciência que as crianças têm do modo como falam". O autor esclarece que é preciso levar os alunos a perceberem que eles não falam de uma maneira única, mas diversificadas, conforme os dialetos onde cada um deles estejam inseridos.

A fala é anterior a escrita, todo ser humano, dentro das suas normalidades, tem a capacidade de falar, já a escrita é adquirida, não sendo, pois, acesso a todos. Com base nesse pensamento (Cagliari, 1993) enfatiza que a oralidade influencia na escrita, pois o autor do texto, ao escrevê-lo, não utilizará contextos informais, ele assumirá na verdade uma posição enunciativa específica da enunciação verbal, que é valorizada como oral.

Tanto a fala como a escrita devem ser trabalhados na sala de aula não como dois processos radicalmente opostos, mas apenas diferenciados, pois a aprendizagem da escrita deve ser mediada pela fala, de modo a que os alunos percebam as propriedades e funções de cada uma delas. Há livros para alfabetizar que, segundo Cagliari (1993, p. 40) "apresentam erros grosseiros de fonética porque

confundem fatos da fala com fatos da escrita”. O exemplo citado pelo autor refere-se à interpretação dos valores fonéticos da letra x em que se pretende distinguir os sons s e ss, quando na verdade elas representam um único som.

A escrita de textos espontâneos para serem analisados em conjunto, oportuniza que façam de forma tranquila e segura a passagem da fala para a escrita e da oralidade para a ortografia. Considera-se que um texto, é antes de tudo, significação, o que nos leva a entender que as análises não devem ser só formais, corre-se o risco de reduzir a fala á pronuncia e o textual a grafia. Considerando Cagliari (1993, p. 61), “um aluno pode transcrever talvez (talvez), mas não escreve eileifante (elefante) não escreve vei (vê), mas escreve veis em lugar de vez”. É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar.

A distinção entre consoantes surdas e sonoras depende ainda do dialeto que a criança fala, pois, a palavra para um aluno pode conter um [p], um [t] ou um [s], dependendo das variações dialetais. Isso torna também difícil aprender a ortografia das palavras (Cagliari, 1993, p. 63).

Nessa perspectiva Bortoni-Ricardo, diz que o erro no dialeto é, pois, um fator social, ele não decorre da transgressão de um sistema de regras ou estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas e certos usos. Sendo assim, a língua escrita “depende” da língua falada. Desse modo, sendo compreendido como uma evidência sociológica, formas ou construções linguísticas, só serão consideradas, equivocadamente, com erros, somente até o momento em que sociedade as ver dessa forma.

O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 274).

Bortoni-Ricardo (2006, p. 275) afirma que: todos sabem bem que os alunos, quando chegam a escola, já são capazes de falar com muita competência o português, que é a língua materna da grande maioria dos brasileiros. Não sendo necessário em ensinar a se comunicar usando a língua portuguesa, em tarefas comunicativas que já são capazes de realizar, primeiro na língua oral e, depois, também, por meio da língua escrita. Nesse sentido, as ocorrências de erro

ortográfico não devem ser observadas como uma deficiência de escrita, mas como uma maneira de identificar quais as necessidades dos alunos, analisando que estes apresentam, na grafia, suas posições, os conceitos que conseguiram formular através das hipóteses elaboradas, a partir do seu conhecimento prévio.

[...] é nossa tarefa na escola ajudar aos alunos a refletir sobre sua língua materna. Essa reflexão torna mais fácil para eles desenvolver sua competência e ampliar o número e a natureza das tarefas comunicativas que já são capazes de realizar, primeiramente na língua oral e, depois, por meio da língua escrita (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 268).

Pensando sob a língua na modalidade escrita, Bortoni-Ricardo (2004, p. 278) explica que, “as crianças manifestam espontaneamente “ecos” naturais de sua pronuncia e também incorpora aspectos convencionais da escrita encontrados na sociedade a qual está inserida”. No ato da fala o indivíduo recorre à oralidade para levantar hipóteses sobre a escrita, e ao usar a escrita conduz uma análise da própria fala. Quanto à língua falada, o erro não constitui um padrão de transgressão de algum sistema de regras da língua, mas uma variedade que ocorre e concorre com outras variedades linguística sendo assim, um fator social e não gramatical, resultando apenas numa inadequação do uso da fala.

Se para a fala não se pode falar em erro (visto que as variantes constituem apenas maneiras possíveis de dizer a mesma coisa e transgressão é apenas um fator social), na língua escrita, o erro é visto de outra maneira, já que esta constitui um código convencionado, que não prevê variação Bortoni-Ricardo (2006, p. 268). Dessa maneira, o professor jamais poderá ignorar a questão de erro na escrita, o que não significa que uma transgressão na ortografia do aluno deva ser considerada uma deficiência deste. Assim o autor traz duas categorias de erros: a primeira em decorrência dominador do sistema de convenções da escrita. E a segunda refere-se aos erros de transferir os hábitos da fala para a escrita. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 56):

Um problema difícil no estudo do português brasileiro contemporâneo é o de estabelecer distinções entre regras variáveis que definem uma estratificação gradual, ou seja, quando há um aumento crescente na frequência de um uso em diversos grupos sociais, e as regras que indicam uma demarcação descontínua e definida entre os grupos sociais e que estão, portanto, presentes no repertório verbal de alguns estratos e ausentes na linguagem dos demais.

É visto que existe um sério problema em relação ao estabelecimento entre as regras variáveis, tratar a variante como não estando a todo o tempo vivenciando a norma culta, que é vista como maior prestígio social. Incluindo assim é importante ressaltar que o professor tem que estar consciente de que o aluno comete desvios de ortográfica, e não torna-se um “erro de português”.

O ensino da mesma exige exercício, memorização, treinamento e é uma competência que tem que ser ensinada, diferentes de outras competências que podem ser adquiridas. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 75), diz que a escola é considerada “por excelência, os lócus - ou espaço - em que os alunos vão receber, de forma sistemática, com recursos comunicativos permitindo o desenvolvimento de maneira competente as práticas sociais especializadas.

Com isso, Cagliari (1998, p. 85) enfatiza que “aprender o dialeto padrão é indispensável, não para haver uma justificativa aos acontecimentos relacionados, mas como uma maneira de garantir um conceito melhor aos discentes”. Entende que é importante que o professor, diante do aluno que fala diferente da língua padrão, seja um mediador que compreende o valor cultural e histórico das variedades linguísticas desses falantes.

Esse professor deve direcionar esse discente a uma reflexão que possibilite dominar também a variedade padrão e possa ser usada quando necessária, para que esse papel seja em conhecer a realidade de cada um, percebendo as expectativas e necessidades em relação ao processo de alfabetização. Assim, Bortoni-Ricardo e Cagliari (1998, p. 106), aponta que o professor deve explicar aos educandos o que significa ler e escrever e assim incentivá-los a querer aprender motivando-os com previsões de uso desse conhecimento para o decorrer do andamento da sua vida.

Há também a necessidade de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar deficiências. Encarando variáveis tipos de erros apresentados pelos alunos, identificando aspectos linguísticos e gramaticais através das funções fonológicas, sintáticas e morfológicas. Encontrando alternativas para que o professor direcione a sua prática afim de diminuir essas ocorrências, tanto o aluno, como o docente devem ser conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer as mesmas coisas.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi fundamentado com base no estudo da sociolinguística, sendo realizado a partir de uma pesquisa de campo no CEEJA - Centro Educacional De Jovens e Adultos no município de Belém-PA. Após a definição do tema e o recorte do objeto de pesquisa, buscou-se através de estudos bibliográficos, reunir as produções existentes sobre o tema para construção do referencial teórico e análise dos dados coletados, com objetivo de analisar os traços da oralidade presentes nas produções textuais de alguns alunos do ensino médio no CEEJA na modalidade de Ensino personalizado, na faixa etária de 20 a 60 anos, sendo o total de 25 produções textuais observadas desses alunos.

A pesquisa é descritiva e tem como objetivo apresentar as principais ocorrências nas quais a fala interfere no processo de escrita. Com a finalidade de encontrar as marcas da oralidade dentro dos textos produzidos pelos alunos da EJA do ensino médio, do CEEJA (Centro Educacional De Jovens e Adultos). Analisou-se os principais fatores da oralidade que interferem na escrita - e suas consequências, por trazerem em seu cotidiano cultural as marcas da fala, sendo umas das maiores dificuldades identificadas por eles e assim surgindo como falta de domínio linguístico dentro da produção textual. Por limitar o seu repertório linguístico usando características próprias da oralidade, passando despercebidos que essa linguagem oral não tinha que estar presente no devido momento do processo da escrita.

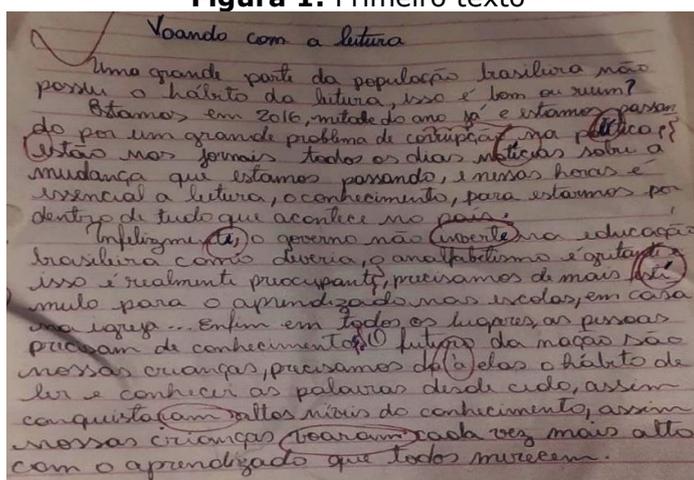
A partir de uma abordagem quantitativa-qualitativa de pesquisa, nosso estudo focou em explicar a interferência da oralidade na aquisição da escrita, a partir de uma amostra linguística constituída de redações produzidas por alguns alunos do ensino médio da EJA no CEEJA (Centro Educacional de jovens e adultos) sendo uma instituição pública localizada em Belém do Pará e que trabalham com o ensino personalizado, buscamos o máximo de informações possíveis de trabalhos escritos por esses alunos do ensino médio, o aspecto quantitativo justifica-se em função de analisarmos fatores linguísticos e extralinguísticos: gênero, faixa-etária e contexto social acerca das interferências da oralidade na escrita presentes nos textos. Desta forma, analisamos um total de 15 produções textuais, que pudemos observar em horários diversificados durante a as atividades desses alunos nos seus respectivos módulos.

Verificamos que muitas pessoas não escrevem do mesmo jeito que falam, essas diferenças entre oralidade e escrita são perceptíveis, e essas influências espontâneas são marcas que aparecem para preencher lacunas próprias do uso da escrita. Percebemos, diante disso, que a oralidade influencia escrita e que ambas são indispensáveis, pois cada uma desempenha suas funções em contextos sociais diferentes.

3 ANÁLISE DE DADOS

A partir da análise das produções textuais dos alunos selecionados, percebemos que a oralidade ainda interfere muito na escrita desses alunos, a diversos desvios devido a essa interferência da oralidade na escrita, e no sistema ortográfico desses discentes, abaixo teremos 15 amostras de produções textuais dos alunos do ensino médio do CEEJA Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Figura 1: Primeiro texto



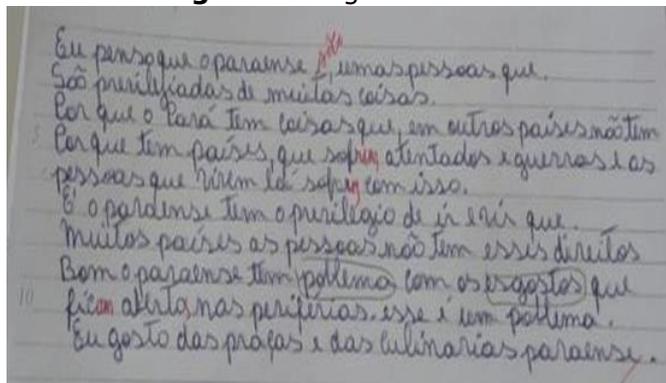
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Com base neste texto percebemos que a marca da oralidade é identificada no decorrer de sua produção textual, quando o discente discorre dentro do texto a palavra "infelizmenti" para "infelizmente", usando a vogal /i/ ao invés do /e/. A esse fenômeno denominamos de neutralização, quando o aluno faz a troca desses fonemas no final das sentenças, conforme nos indica Bortoni-Ricardo e também Cagliari com relação aos problemas fonológicos que podem interferir na escrita.

Outra marca encontrada no texto, são os verbos "conquistaram" e "voaram", onde se indentifica que os verbos deveriam estar no futuro. No entanto, estão no

passado, e isso ocorre pelo fato do aluno escrever da forma como fala, de acordo com os estudos de Koch e Cagliari.

Figura 2: Segundo texto

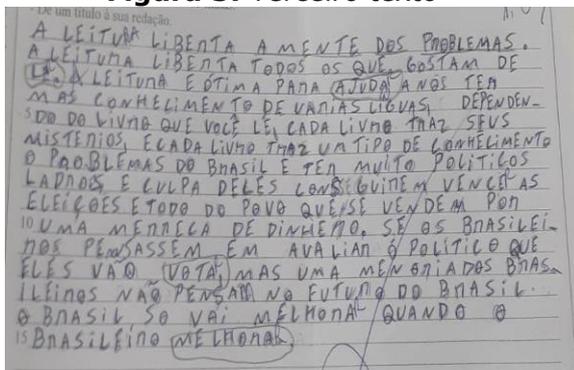


Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Ainda tendo como base os estudos de Bortoni-Ricardo e Cagliari, acerca das variações produzidas pela oralidade e o uso da norma padrão, identificou-se, dentro da produção textual, algumas marcas da oralidade elaborada pelo discente, como as palavras “previlejiados” ao invés de “privilegiados”, havendo assim a troca da consoante /g/ pela consoante /j/.

Dando continuidade a identificação das marcas da oralidade do presente texto, encontra-se a neutralização ocorrendo a troca da vogal /e/ ao invés da vogal /i/ quando o discente escreve “previlejiado” ao invés de “privilegiado”. Outra identificação feita foi da palavra “poblema” ao invés de “problema”, ocorrendo o apagamento da consoante /r/. Observamos também a palavra “esgosto” ao invés de “esgoto”, percebendo que o aluno faz o acréscimo da consoante /s/. Outra marca da oralidade observada foi a palavra “fica” ao invés de “ficam”, em que o verbo está no indicativo do presente.

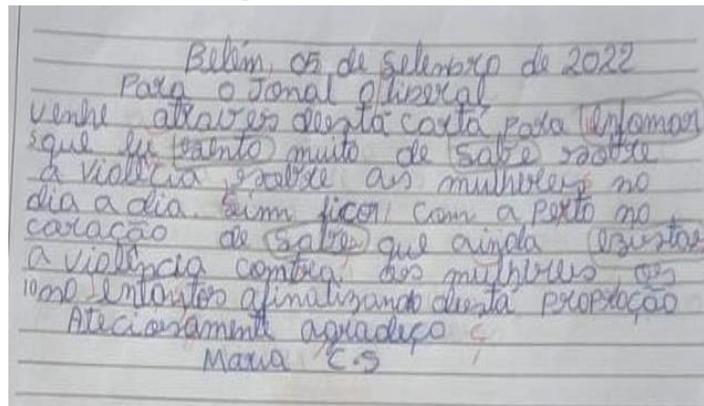
Figura 3: Terceiro texto



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Identificou-se, neste terceiro texto, que o principal fenômeno que ocorre é o apócope, quando o aluno faz a supressão do fonema /r/ nos verbos “lê”, “ajuda”, “vota”, “melhora”. Percebe-se que o discente, ao escrever sua redação, não se atenta para o erro fonológico, uma vez que esses verbos deveriam ser escritos da seguinte forma: “ler”, “ajudar”, “votar” e “melhorar”, também como indicam os estudos de Koch e Cagliari dentre outros.

Figura 4: Quarto texto



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Aqui, ao analisar esta produção textual, encontrou-se a primeira marca da oralidade, quando o discente escreve a palavra “jonal” ao invés de “jornal”, “sabe” ao invés de “saber”, ocorrendo novamente a apócope, que faz a supressão do fonema /r/ nos verbos. O aluno não se atenta para o erro fonológico. Outra identificação dentro do texto ocorre na palavra “venhe” ao invés de “venho”, ocorrendo a neutralização da troca da vogal /o/ para a /e/, corroborando assim as colocações de Cagliari sobre o uso da norma padrão.

Apresentando a palavra “enformar” ao invés de “informar” e “sento” ao invés de “sinto”, trazendo para dentro do texto novamente o fenômeno da neutralização com a troca da vogal /e/ ao invés da /i/. Outro processo que foi identificado dentro do texto é o da nasalização, que ocorre quando há a transformação linguística da permuta de um fonema oral para outro nasal; o discente usa a palavra “comtra” ao invés de “contra”, e “setembro ao invés de “setembro”. Fazendo a inversão do /m/ para o /n/ e vice versa. E quando o aluno faz a supressão da palavra “ateciosamente” ao invés de “atenciosamente” ocorrendo a queda da consoante /n/ na palavra, conforme apontam os estudos de Bortoni-Ricardo e Cagliari.

Figura 5: Quinto texto

5 do texto, crônica (3.0)
1 /.../ minha cidade natal é Belém do Pará
2 e uma cidade que eu gosto muito pelas
3 coisas lindas que há nela como nossas praias
4 que são lindas e grandes e bem servidas
5 como as culinárias. Proximidade de Belém
6 do Pará a comida que eu mais gosto
7 é o alcaç com peixe frito e seus derivados
8 Nossos? Alguns chamam o que eu não gosto
9 e na parte das pessoas que não
10 tem muita experiência pelo fato de não
11 serem daqui. Mas muito interessante
12 é a cultura brasileira em outras
13 partes como a culinária do ambiente no
14 Jilch

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Neste texto teremos novamente o fenômeno de neutralização, quando esse discente faz essa troca das vogais /o/ pela /u/ na palavra “edocação” o mesmo deveria ter escrito “educação” no entanto, ele traz para dentro da sua escrita característica do seu linguajar, teremos ainda nesse texto o termo “disordem” se olharmos mais profundamente, entenderemos que há um marca da oralidade nessa escrita, e também ortográfico, pois o correto seria “desordem”, percebe-se que ao pronuncia é exatamente como a escrita, mas acabam ocorrendo em algumas situações nesse desvio linguístico.

Figura 6: Sexto texto

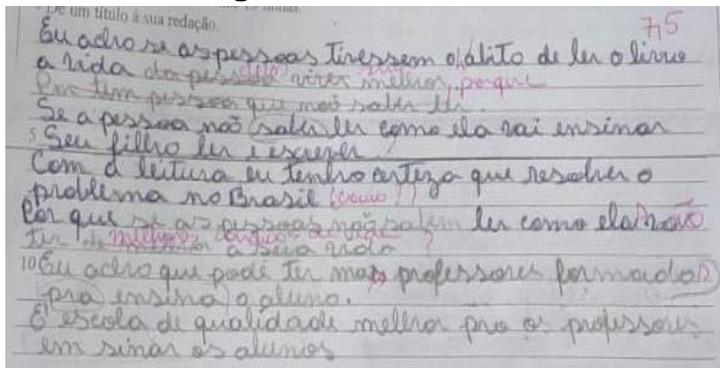
5 de um título a sua redação.
A leitura não está mais
Sabemos que a educação representa um problema
importante da educação do que muitos jovens
5 fazem de estudar para estudar em casa, e
ajudando a melhorar a educação.
Eu acredito que o poder público deveria
6 e que para isso há a educação do jovem
trabalha mais conteúdo, situações,
10 ajudando com que o jovem tenha mais uma
pelo estudo.
Hoje que se os estados podem ajudar mais
11 jovens, melhorando sua qualidade de vida.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

No presente texto encontra-se a marca da oralidade através da apócope quando o discente usa as palavras “estuda” e “ajuda” ao invés de “estudar” e “ajudar”, usando o “do” ao invés do “dos”, “jovem” ao invés dos “jovens” fazendo a supressão do fonema /r/ e /s/ e do morfema /ns/ nos verbos. O mesmo não se

atenta para o erro fonológico ao fazer a sua produção textual, observamos que na palavra "do" ao invés de "dos" ocorre o apagamento da consoante /s/.

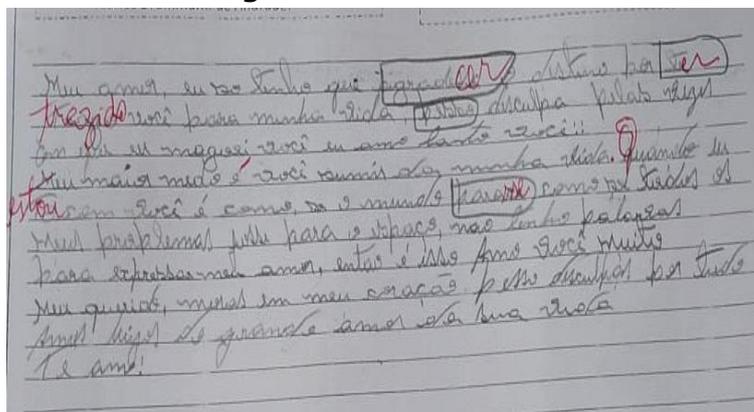
Figura 7: Sétimo texto



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Analisando a produção textual desse discente encontramos mais marcas da oralidade como na palavra "formado" ao invés de "formados", "ensino" ao invés de "ensinar". Discorrendo em sua análise a apócope fazendo a supressão do fonema /r/ e /s/, não conseguindo perceber o erro fonológico. Partindo disso na palavra "pra" ao invés de "para" ocorrendo a síncope com a supressão da vogal /a/ dentro da sua norma linguística.

Figura 8: Oitavo texto

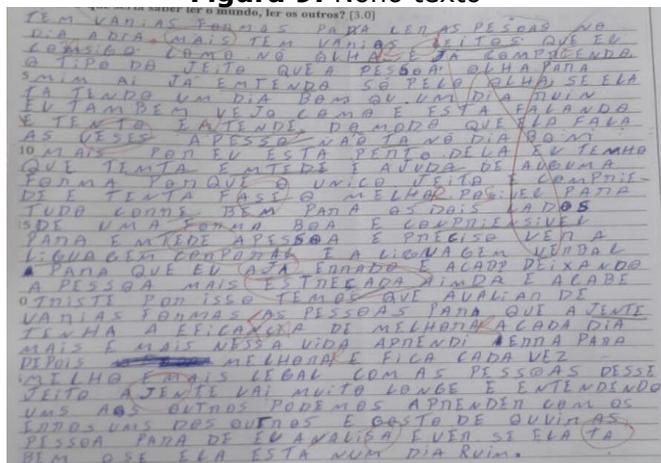


Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Percebe-se que o aluno usa na sua escrita a forma como ele fala, isso ocorre principalmente nos verbos: "Agradece", "tê" "trago" "peço" "ficace" e "tô" é normal a presença dessa linguagem coloquial, porém, as pessoas imaginam que na escrita isso não vá mudar, se esse discente estivesse seguido as normas da língua culta, o mesmo escreveria da seguinte forma: "agradecer" "ter" "trazido" "peço" "ficasse" e

“estou”, como já mencionamos, esse discente apresenta na sua produção textual o seu linguajar do seu cotidiano, sem distinções no momento da sua escrita.

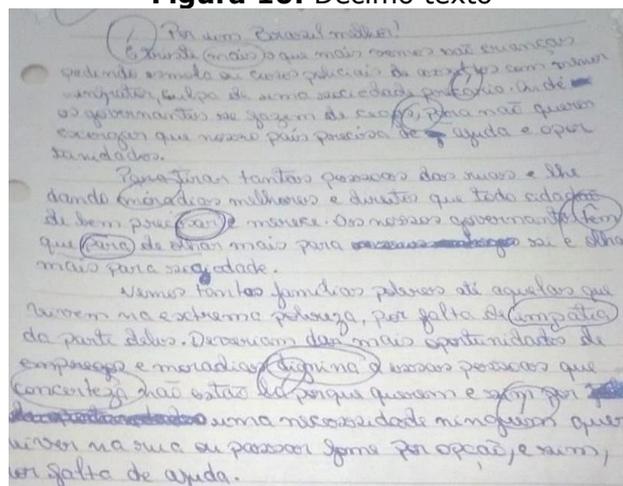
Figura 9: Nono texto



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Nessa dissertação encontra-se marcas da oralidade como os exemplos nas palavras “faz”, “olha”, “melho”, “corre” e “melhora” ao invés de “fazer”, “olhar”, “melhor”, “correr” e “melhorar”. Ocorrendo a apócope dando a supressão do fonema /r/ ao final do verbo, o discente não se atenta para o erro fonológico da palavra. Outra observação é a palavra “vir” ao invés de “ver” ocorrendo a neutralização quando faz a troca das vogais /e/ pelo /i/, trazendo para a sua escrita as características do seu linguajar.

Figura 10: Décimo texto



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Nota-se, que o aluno fez alguns desvios fonéticos nas palavras “precisar” para /precisa/ “para” ao invés de /parar/ “móradia” /moradia/ “impatia” /empatia/ e “lê”

/ler/, não somente esse aluno como os demais, principalmente nos verbos, acabam escrevendo sem a consoante /r/ o fenômeno que chamamos de apócope, e ao longo dessas análises encontramos diversas marcas da oralidade que sofreram principalmente esse metaplasmo o qual já mencionamos, a linguagem cotidiana das pessoas pode ser um dos fatores da influência da oralidade no processo textual.

Figura 11: Décimo primeiro texto

Muitas coisas aprendemos na escola, mas em casa não nos tem o ser usado, por isso não aprendemos muito, pois os pais não tem tempo para ensinar e com os filhos quando os pais deixam o filho na escola eles pensam que a criança está aprendendo mais, mas não tem o representante mais aqui por quem respondem e não, criador, estudando por quem que está fazendo, basta o aluno quere ele tem que compreender o que os professores e os pais dizem. Durante esse processo descobrimos um mundo novo, e passa a crescer a madureza durante esse processo. A futuro é algo crucial para a aprendizagem de ser humano, pois a criança de lá que pedimos inteligência nesse hora também obter conhecimento.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Nessa análise sobre a produção textual foi identificado as marcas da Oralidade nas palavras "deixa", "pensa" e "quere", ao invés de "deixam", "pensam" e "querem". Os verbos estão no indicativo do presente, ocorrendo a apócope e a desnasalação quando o aluno faz a supressão do fonemas, e ocorre o processo de transformação de um fonema nasal a um fonema oral /m/ e /r/. Outra identificação feita é na palavra "creçe" ao invés de "crescer", ocorrendo a síncope quando tem a supressão de fonema no meio do vocábulo /s/.

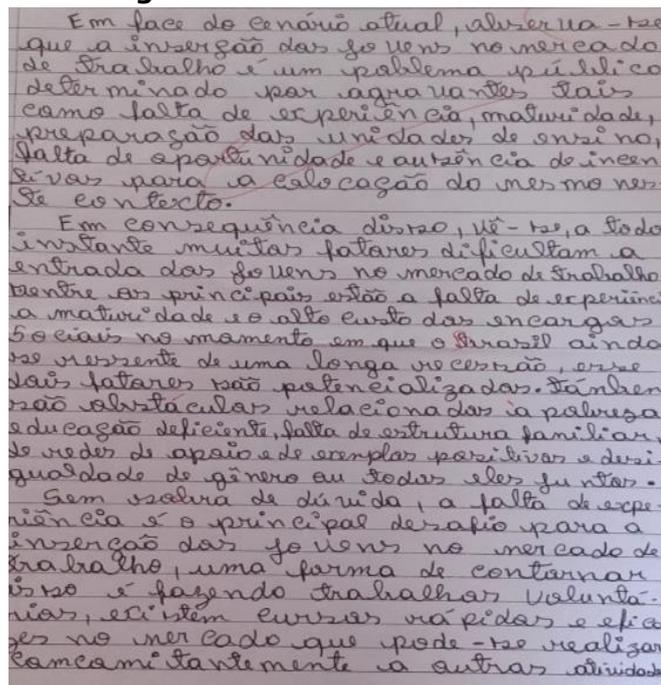
Hoje vemos cada dia mais jovens embaixadores, a sexualidade cresceu e com eles jovens foram para o mundo de crime. É muito fácil julgar o menor infrator, chama de marginal, ladrão, pirater etc. tem muitos países que têm esses jovens a ser um menor infrator, se hoje o João de 15 anos, seguir uma no lugar dos pais, e porque o estado não deu seu apoio, onde na sua rua João não pode estudar por causa da criminalidade, o estado não deu chance e não escolheu para João e não se preocupa com a mulher, de crianças que não têm saneamento básico, educação básica. Também o governo cumplice com seu papel João e outras milhões de jovens estariam com seu diploma e não com uma arma.

Figura 12: Décimo segundo texto

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Nessa produção textual foi encontrado nas palavras elaboradas pelo discente, a marca da oralidade transcrita "julga" ao invés de "julgar" e "nosso" ao invés de "nossos", ocorrendo a apócope quando tem a supressão de um fonema ao final do vocábulo /r/ e /s/. Outra marca identificada foi na palavra "maginal" ao invés de "marginal", ocorrendo a síncope quando teve a supressão do fonema no meio do vocábulo /r/.

Figura 13: Décimo terceiro texto



Em face do cenário atual, observa-se que a inserção dos jovens no mercado de trabalho é um problema público determinado por agravantes tais como falta de experiência, maturidade, preparação das unidades de ensino, falta de oportunidade e autonomia de inserção para a colocação do mesmo no contexto.

Em consequência disso, vê-se, a todo instante muitas faturas dificultam a entrada dos jovens no mercado de trabalho. Entre os principais estão a falta de experiência, a maturidade e o alto custo das encargos sociais no momento em que o Brasil ainda se ressurte de uma longa recessão, essas faturas são potencializadas. Também são abstratas relacionadas à pobreza, educação deficiente, falta de estrutura familiar, de rede de apoio e de exemplos positivos e diversidade de gênero ou todos eles juntos.

Sem ressalva de dúvida, a falta de experiência é o principal desafio para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, uma forma de contornar isso é fazendo trabalhos voluntários, e também cursos rápidos e eficientes no mercado que pode-se realizar concomitantemente a outras atividades.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Foi analisado dentro do presente texto marcas da oralidade na palavra "poblema" ao invés de "problema", ocorrendo a hipérfese quando tem a transposição de um fonema de uma sílaba para outro em um vocábulo no caso o /r/. A outra marca identificada dentro da produção textual foi na palavra "sobra" ao invés de "sombra", ocorrendo a síncope quando tem a supressão de um fonema no meio do vocábulo e a desnasalção ao processo de transformação de um fonema nasal a um fonema oral /sombra/ e/sobra/ na consoante /m/.

Nesta produção textual foi identificado as seguintes marcas das oralidades nas palavras "honra", "ajuda", "mulhe" e "mulher" ao invés de "honrar", "ajudar" e "mulher", ocorrendo assim a apócope quando tem a supressão de um fonema ao final do vocábulo sendo o /r/. Outra marca da oralidade identificada no texto é na palavra "pubricou" ao invés de "publicou", ocorrendo o rotacismo que é a transformação de um fonema /l/ em /r/.

Outra marca da oralidade identificada está na palavra "pra" ao invés de "para" ocorrendo a síncope com a supressão da vogal /a/ dentro da sua norma linguística. Em outra marca da oralidade o discente escreve a palavra "fentil" ao invés de "fértil" ocorrendo a mudança da consoante em sua oralidade.

Observa-se que, na maioria dos textos analisados, os estudos de Koch, Bortoni-Ricardo e Cagliari, os quais enfatizam a necessidade de reforçar o uso da norma padrão e observar os problemas fonológicos que interferem na produção escrita, devem ser seguidos e observados com mais frequência e rigor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que analisamos, nas redações coletadas, podemos considerar que a oralidade pode interferir no processo da escrita, e, enquanto, professores, devemos buscar alternativas, em sala de aula, para tentar reduzir tal interferência. Sabemos que alguns dos principais motivos para tais marcas orais aparecerem nos textos é a falta de leitura dos discentes. Assim, é importante levar para dentro das escolas projetos que incentivem principalmente a mesma, conscientes que não é só essa interferência que é causada pela falta do aluno não ser um bom leitor, mas há outros motivos para que isso ocorra.

O local onde convivemos pode nos influenciar a ter um dialeto diferente da língua padrão, e geralmente não conseguimos deixar esse vocabulário no momento da escrita e acabamos escrevendo como falamos. Nos textos coletados e analisados, percebe-se que os alunos usam as formas que trazem de suas conversas nas redes sociais para seus textos, e pode-se notar que os "erros" de ortografia e a ausência de pontuação se dão pelo fato do aluno fazer essa aproximação da fala com a escrita, e cabe ao professor atentar para atividades que façam esses discentes perceberem que há diferentes formas de escrita.

Assim como a oralidade, não podemos escrever um texto formal utilizando gírias, abreviações e "erros" de pontuação, afinal, a língua exige algumas regras

quando tratamos de formalidade. Portanto, o nosso intuito com essa pesquisa, o qual era saber se ocorria a influência da fala no processo textual, pode-se dizer, como já foi mencionado anteriormente, que há essa possibilidade, e então nosso objeto de estudo se concretiza.

Com base no que já foi mencionado, a busca por soluções deve ocorrer em diversas esferas, e cabe, principalmente a todos que estão inseridos em tais processos, buscar que os mesmos sejam concretizados com bom desempenho, entre os quais pode-se citar as escolas, os docentes, a família e, claro, o discente. Este trabalho não busca levar o aluno a pensar que sua forma de falar esteja errada, ou que sua escrita só deve ser formal; pelo contrário, nosso maior objetivo é preparar esse aluno para se sentir integrado tanto na sua oralidade quanto na sua escrita.

Tal integração é para o aluno mostrar que mesmo vivendo em situações sociais e em diferentes regiões, ele consegue desaproximar sua fala no momento que escreve, que não precisa deixar de falar conforme foi ensinado, só precisa dominar e saber os momentos certos para desenvolver as diferentes linguagens e saber usar diferentes discursos nas diversas esferas do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália** - a novela sociolinguística. Editora Contexto. São Paulo 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico** – o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARTHES, R.; MARTY, E. Oral/Escrito. In: Enciclopédia Einaudi. Oral/Escrito; Argumentação. Portugal: **Imprensa Nacional**, Casa da Moeda, 1987. v. 11. p. 32-57.

BORTONI-RICARDO, S. M. Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto de erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Org.). **Sociolinguística e ensino:** contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica**. Introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FÁVERO, L.L; ANDRADE, M, L, C, V, O; AQUINO, Z. reflexões sobre oralidade e escrita no ensino da língua portuguesa. In; ELIAS, Vanda Maria Elias. (org). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: contexto, 2013, p. 13-28.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1988.

KOCH, Ingedore G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Sobre o autor

Jorge Haber Resque

Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia - UNAMA

Contato: ejresque@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2767-0373>

Artigo recebido em: 25 de agosto de 2023.

Artigo aceito em: 25 de outubro de 2023.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

TECHNOLOGIES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Edilene Almeida da Silva 
Silmara Cristina Silva de Aquino 
Carine Almeida Miranda Bezerra 
Diego Carvalho Viana 

RESUMO

O uso da tecnologia em sala de aula tem proporcionado novos caminhos na prática docente, tornando o processo de aprendizagem dos alunos mais prazeroso e desafiante, o que pode resultar em ótimos desempenhos acadêmicos. Este artigo tem como objetivo descrever o panorama atual do uso das tecnologias educacionais. Com os resultados obtidos em uma escola privada de educação básica na cidade de Ilha Grande/PI apontam que o avanço em relação à aprendizagem é lento, porém, a respeito das tecnologias, embora a maioria das escolas do município não estejam contempladas com internet e equipamentos tecnológicos, o número de docentes que as utilizam ainda é insatisfatório. As observações realizadas neste trabalho sugerem a necessidade de um olhar mais atento para a formação dos profissionais da educação as novas tecnologias. É importante que existam políticas públicas que ofereçam condições e formações adequadas para adaptar o docente a tal realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Tecnologias educacionais. Profissionais.

ABSTRACT

The use of technology in the classroom has opened up new avenues in teaching practices, making the learning process more enjoyable and challenging, which can lead to excellent academic performance. This article aims to describe the current landscape of educational technology usage. The results obtained from a private basic education school in the city of Ilha Grande/PI indicate that progress in terms of learning is slow. However, concerning technology, although most schools in the municipality lack internet access and technological equipment, the number of teachers using them is still unsatisfactory. The observations made in this study suggest the need for a closer look at the professional development of educators in relation to new technologies. It is important for there to be public policies that provide the necessary conditions and training to help teachers adapt to this new reality.

KEYWORDS: Education. Education technologies. Professionals.

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias na sala de aula é cada vez mais uma realidade que demanda atenção tanto por parte dos professores quanto das instituições escolares. A informática, em conjunto com a educação, tem buscado aperfeiçoar ferramentas computacionais de ensino, e a cada dia, novas abordagens do uso da informática na educação têm trazido novas perspectivas para esta área. Hoje sabemos que as novas tecnologias, especialmente o computador, se utilizado adequadamente, pode ser um grande aliado no processo de ensino – aprendizagem dentro das instituições educacionais.

Hoje, o mundo é das novas tecnologias de comunicação e são caracterizadas por atributos como interatividade, mobilidade, convertibilidade, globalização e velocidade. O Brasil é um país de grandes dimensões com territórios vasto localizado na América Latina, essa característica contribui para a dificuldade de acesso integral a tecnologia de informação para as escolas e jovens (Silva, 2021).

O cenário de desigualdade de acesso à internet no Brasil ficou escancarado pela pandemia do novo coronavírus e aponta para a urgência de se implementar políticas públicas voltadas para a democratização tecnológica. As dificuldades de acesso às informações em ambientes digitais inviabilizam a comunicação e, por conseguinte, acentuam a desigualdade entre aqueles que possuem conexão e os que não têm acesso.

No cenário atual de desenvolvimento tecnológico, as tecnologias da informação e comunicação se tornaram essenciais em nosso cotidiano, abrangendo desde o lazer até o ambiente de trabalho. Nos tornamos cada vez mais dependentes delas, o que levou estados e municípios a se esforçarem para democratizar esse acesso. Um exemplo é o Programa REDE PIAUI CONECT, implementado no estado do Piauí.

O governo do Estado do Piauí criou o Programa REDE PIAUI CONECT - WiFi Livre. Em 2022, os pontos de acesso público atingiram a marca de um milhão de acessos. Ao todo, serão cerca de 400 pontos de internet disponíveis em todas as regiões do estado. Essa iniciativa promove a universalização e democratização do acesso à internet, proporcionando inclusão digital para a população.

O presente estudo apresenta as dificuldades que a escola e os professores enfrentam, na utilização das inovações tecnológicas como ferramentas pedagógicas no município de Ilha Grande, Estado do Piauí. A intenção desta pesquisa é

compreender como é a relação entre o aluno, professor, escola e as inovações tecnológicas através de entrevista roteirizadas.

1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Durante a pesquisa de campo, diversas questões surgiram, algumas delas já haviam sido elaboradas anteriormente, enquanto outras foram emergindo ao longo do processo para atingir o objetivo de estudo. Embora possa parecer que essas questões adicionais tenham trazido um desafio, na verdade, elas foram de grande valia para o desenvolvimento do trabalho.

Nos argumentos para justificar a implantação da informática na escola, não basta enfatizar a melhoria do processo de transmissão de informação ou a preparação do aluno para saber usar as tecnologias educacionais no seu processo de aprendizagem. É notável o impacto dessas ferramentas na aprendizagem, permitindo um acesso facilitado a diversas fontes de pesquisa, o que contribui significativamente para o avanço do conhecimento científico.

No presente trabalho, descrevemos o cenário do ambiente onde a pesquisa foi realizada, ressaltando que esta foi conduzida em uma escola privada que oferece ensino infantil na cidade de Ilha Grande. Além disso, para ampliar nossas observações além do escopo do relatório, realizamos uma visita à escola infantil, onde constatamos que apenas uma sala de informática estava disponível para os alunos.

O uso de computadores na escola é organizada em grupos, ou seja um computador é usado por dois alunos de forma alternada e organizada pelo professor que atua como mediador, e o professor responsável pelo laboratório de informática que os orienta e instrui na utilização dessa ferramenta.

A luz de trazer um esclarecimento sobre as características dessa investigação é que, a seguir apresentaremos algumas especificidades acerca da abordagem adequada para deste trabalho. No mundo, no qual estamos inseridos, há uma necessidade da sociedade de manter-se conectada. O dia a dia da população, das instituições, as quais compõem a sociedade, depende cada vez mais da tecnologia de informação e comunicação (TIC), ou seja, a busca por uma rede de comunicação que as mantenham interligadas.

É fundamental destacar que as escolas também estão inseridas nesse novo paradigma tecnológico, onde as tecnologias de informação e comunicação passam a fazer parte do cotidiano do ambiente escolar. Isso promove a integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem, buscando transformar as práticas pedagógicas e melhorar o desempenho escolar. Para iniciar a pesquisa, realizamos uma abordagem exploratória da literatura, visando compreender plenamente o tema através da revisão dos trabalhos já apresentados sobre o assunto até o momento.

1.1 COLETAS DE DADOS

A escolha da técnica de coleta utilizada é norteadada pela proposta da pesquisa, e tem como objetivo produzir versões da realidade, sem perder noção de que o conhecimento é uma construção do coletivo e do hoje. Segundo Lakatos e Marconi (2017), para o levantamento de dados, o primeiro passo para qualquer pesquisa científica é feito das duas maneiras: por meio da pesquisa documental e/ou da pesquisa bibliográfica. Assim, com os dados dessa última foi apresentada a relevância do objeto de estudo e as possíveis constatações feitas sobre o tema na literatura da área.

Além disso, foi viável realizar a pesquisa documental através do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, com o objetivo de verificar se a informática educativa está devidamente incluída no documento. Ao analisarmos o PPP, constatamos que o uso da sala de informática não está mencionado; em vez disso, o texto faz referência ao uso de computadores na biblioteca. Ao questionarmos alguns indivíduos, eles responderam que a sala de informática para pesquisa virtual funcionava na biblioteca, o que está de acordo com o PPP, mas parece estar desatualizado em relação à realidade da escola.

Os objetivos da pesquisa serviram de balizadores para a análise das respostas do professor responsável pelo laboratório de informática da escola. Também se verificou como os professores de classes utilizam o laboratório de informática. Em relação às escolas municipais não foi permitido fazer esse levantamento, já que as salas de informática estavam sem funcionamento.

A pesquisa foi realizada em uma escola privada durante um mês, abrangendo alunos com idades variando entre 4 e 14 anos, que utilizam computadores. A observação participante realizada na pesquisa revelou um dado importante no que se refere à motivação dos alunos para participar das aulas principalmente de

português, durante as aulas, foi observado que o número de alunos que mostravam desinteresse era muito baixo, o que é benéfico para o processo de aprendizagem. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (Brasil, 1997).

A pesquisa revelou, ainda, outra informação significativa; no grupo apenas 8 alunos acessavam a internet pelo menos uma vez por semana e tinham os jogos entre suas preferências principais ao utilizarem o computador.

Durante a investigação foi observado que os alunos têm uma familiaridade significativa com o manuseio do computador na escola, mais do que em casa. Isso reforça a importância do computador no ambiente escolar para os alunos. Essa relevância é atribuída à habilidade do professor em lidar com essa nova ferramenta. O computador pode realmente provocar uma mudança nesse paradigma pedagógico e pôr em risco a sobrevivência profissional daqueles que concebem a educação como uma simples operação de transferência de mestre para o aluno (Valente, 2005).

A pesquisa com o professor, mostrou que os docentes não tem mostrado muito interesse no uso das TICs em suas aulas e na própria sala de informática percebemos que o docente apenas deixava os alunos usarem ao seu modo sem dar uma direção e isso pode estar associado a falta de formação e capacitação para o manejo de tais recursos.

De acordo com Monteiro e Silva, o não acesso as TICs , provoca , exclusão dos alunos ao mundo da tecnologia e do modo de vida da cultura digital, por isso o não direcionamento o aluno no uso correto dessas ferramentas traz a mesma proporcionalidade da exclusão digital.

Durante as aulas presenciais, a sala de informática era frequentemente utilizada para aumentar a interação dos alunos com os recursos tecnológicos. É essencial destacar que os professores precisam estar preparados para receber e utilizar essas ferramentas de forma adequada, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem dos educandos no ambiente escolar. Os demais professores já utilizavam a sala mais de uma vez por semana ou duas e não demonstravam interesse no recurso tecnológico, por que já utilizam com mais frequência a

informática no dia a dia, isso só mostra a fundamental participação dos docentes em cursos de formação para poder articular e viabilizar o usos das tecnologias em suas práticas educacionais.

Muitos docentes se negam a experimentar o novo, porque estão habituadas as velhas práticas e apegados aos saudosismo da época que iniciaram, as vezes por falta de informação, os professores não conseguem enxergar as tecnologias como uma ferramenta para ensino-aprendizagem dos discentes.

Com o advento das aulas remotas durante a pandemia, os computadores foram substituídos pelos celulares, e muitos professores precisaram se adaptar ao uso desses dispositivos para dar continuidade às aulas. No entanto, alguns ainda perdem a oportunidade de trabalhar com a *internet*, optando por imprimir e deixar as atividades na escola, desperdiçando o potencial desse recurso para o ensino.

2.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A língua portuguesa foi escolhida pelos alunos, como a disciplina escolhida em que mais ajuda no aprendizado da escola, principalmente no que se diz respeito ao uso de ferramentas tecnológicas nas condições de aperfeiçoamento do aprendizado. Eles relataram que além do conteúdo estudado na sala de aula, existe as atividades extraescolares, ou seja, utilizavam o chat pra conversa com os outras pessoas e interagindo em sites de relacionamento social, e outras atividades que proporcionam praticar a disciplina.

O que se pode perceber o a disciplina de português é que mais se aproxima da proposta real da introdução da informática na educação que é auxiliar o aluno no processo de aprendizagem aqui fica claro que o professor deve introduzir as tecnologias em suas aulas, tendo o conhecimento que esses recursos podem proporcionar aos alunos.

De acordo com Martins e Maschio (2014) sobre as formas como o conhecimento é transmitido e aprendido, se modificam e se renovam à medida que as novas tecnologias são introduzidas no âmbito educacional, sem que a escola perca de vista a sua função no processo de formação humana. É importante reconhecer, por exemplo, que existe uma sociedade fortemente atravessada pelo mercado que marca a produção de palavras, ao ponto de oferecer e demandar “conhecimentos”. Por isso, há necessidade de formação em certas competências

específicas, para estar a par pelos menos, de alguns de novos emergentes meios comunicacionais, permitindo, dessa forma, o domínio do saber.

A pesquisa traz um fato bem significativo, pois alguns alunos responderam que a utilização do computador contribui de maneira efetiva para o seu aprendizado visto que o maior objetivo da escola é ensinar informática, o uso do laboratório para auxiliar no processo de ensino – aprendizagem é iniciativa de alguns professores como os do 3º e 4º ano.

O professor e a escola devem questionar-se sobre seu papel no processo educacional para que o computador possa entrar na educação como meio educativo, um instrumento a auxiliar escola e professor. A informática educativa tem por objetivo fazer com que o aluno adquira os mais variados conceitos através do computador, estabelecendo relações entre as informações fornecidas pelo professor, construindo o conhecimento.

Dentro deste enfoque, a escola e o professor tem a função de possibilitar o conhecimento, através de modos criativos, com a utilização do computador. E nesta nova forma de educação está presente a necessidade de professores mais bem qualificados que possibilitem a construção e compreensão do conhecimento.

As tecnologias educacionais podem ser um recurso importante para a transmissão do conhecimento. No entanto, a informática em sala de aula não deveria ser uma disciplina separada, mas sim um recurso para auxiliar nas demais disciplinas curriculares, podendo ser aplicada em diversas situações de ensino (Pinto Filho *et al.*, 2022). Conforme Dias; Dias e Ferreira (2017) ao planejar as atividades de Língua Portuguesa com utilização das tecnologias poderão ocorrer maior participação dos alunos fazendo com que esses meios sejam contribuidores ao modo de efetivar e orientar sua vida educacional.

De acordo com Silva, Prates e Ribeiro (2016) é necessário também que o professor tenha consciência de que deve se aperfeiçoar, se capacitar e interagir melhor com os equipamentos, para que tenha noção do manuseio dos mesmos, entender como deve ser usado, cada um com foco nos resultados esperados de seu planejamento de sala de aula.

Podemos aqui mencionar os gêneros digitais que são ferramentas utilizadas como recurso didático utilizados pelos professores em conjunto com o ensino da Língua Portuguesa. O gênero textual se adapta ao uso que se faz dele. Ajusta-se,

principalmente, ao objetivo do texto, ao emissor e ao receptor da mensagem e ao contexto em que se realiza e apresenta uma comunicação definida.

A cultura digital exige que tanto o professor quanto o aluno se atualizem e aprenda a lidar com essa nova realidade, adequando-a a seu contexto de vida, estabelecendo um elo entre a interação, contexto social e sociedade, com o propósito de proporcionar conteúdos ligados à esfera da tecnologia e suas ferramentas de uso, ampliando pensamentos, informações e conhecimento. Dessa forma, é possível melhorar o processo das mídias digitais dentro da escola, inserindo as tecnologias no contexto escolar, buscando complementar a prática pedagógica (Dias; Dias; Ferreira, 2017, p. 12).

Dentro deste contexto, observa-se que além da qualificação dos professores para que a informação educativa ocorra de fato, é necessário uma transformação da escola como um todo se adaptando as novas formas de ensinar, a fim de que a informática atinja seus objetivos, contribuindo com o processo educativo. Desta maneira, o computador passa a ser utilizado como uma ferramenta educacional e complementar, como objetivo de possibilitar mudanças na qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma o estudo das literaturas infantojuvenis pela perspectiva da representação do personagem negro me possibilitou novos olhares acerca das temáticas étnico-raciais em duas diferentes dimensões, pois o espaço escolar é permeado através das diversidades culturais que interagem nesse território. Assim sendo o respeito e a valorização das diferenças culturais precisa ser debatidas para não ocorrer situações de preconceito, racismo ou discriminação.

O estudo revelou a realidade do cenário educacional, no qual se percebe que tornar a informática educativa uma prática sistemática nas escolas não é uma tarefa fácil. É necessário traçar estratégias complementares às atividades curriculares para que os profissionais possam inserir essa abordagem inovadora de maneira a envolver todo o grupo escolar. A inovação na educação é um processo gradual que requer dedicação, parceria, perseverança e, sobretudo, conhecimento sobre o que e como se pretende implementar.

Entretanto, a introdução do computador na escola é essencial à formação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que estão sendo exigidas pelo mercado de trabalho. Ele permite uma forma de aprendizado mais ampla, em que os alunos trabalham em grupos, comunicam-se através da Internet e

desenvolver habilidades, de localizar, sintetizar e divulgar informações, ao mesmo tempo em que vão dominando o conteúdo programático elaborado pelos professores.

Neste trabalho, ainda pode-se analisar que o computador foi criado com o propósito de facilitar o dia a dia das pessoas nas escolas e que a informática deve ser usada em prol de uma realidade mais concreta dentro do setor educativo, pois isto possibilita um avanço real do saber.

Todos os envolvidos com a educação necessitam ter um olhar atento à influência a ao avanço constante das tecnologias educacionais, para que dessa forma possam repensar, refletir, planejar e replanejar ações pedagógicas inovadoras, sempre com cautela, conhecimento e competência que permitam vislumbrar as possíveis transformações correspondentes, no fazer docente. A sociedade está se permitindo evoluir culturalmente, cada vez mais, para sair do analfabetismo tecnológico, e isto é um fator de progresso na educação.

Resumindo, nossos alunos têm contato com o "mundo tecnológico" na escola para se adaptarem ao ambiente e às novas necessidades do mundo. Desejamos que tanto os alunos da rede privada quanto da pública compreendam que a sociedade em que vivemos está em constante transformação, impulsionada pelas rápidas mudanças tecnológicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Senado Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 de jun. 2023

CARVALHO, C. R. Formação docente para o uso das tecnologias móveis na escola: Em busca de novas propostas formativas. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 6, n. 12, p. 154-168, 2018.

DIEDRICH, S. M.; VALÉRIO, P. O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua e suas implicações. **Revista Eletrônica de Linguística**, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2012.

DIAS, A. O.; DIAS, F. A. O.; FERREIRA, H. S. A Tecnologia nas aulas de língua portuguesa. **Revista Expressão Católica**, v. 6, n. 1, p. 11-18, 2018.

FELICIANO, L. A. S. O uso do *whatsapp* como ferramenta pedagógica. In: **Anais do XVIII Encontro Nacional de Geógrafos**. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoA_GB.pdf. Acesso em: 21 de jun. 2023.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Dossiê. Pesquisa quantitativa e qualitativa: Perspectivas para o campo da educação 2015. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173- 182, jul./dez. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. – Campinas, SP. Papirus, 2012.

MARTINS, O. B.; MASCHIO, E. C. F. As Tecnologias digitais na escola e a formação docente: Representações, Apropriações e práticas digital. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 14, n. 3, p. 1-21, 2014.

MARCONI, M, A; LAKATOS, E, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 30 de jun. 2023.

PINTO FILHO, J. M.; COELHO, R. P.; PACHECO, P. R.; VIANA, D.C. A interdisciplinaridade para o currículo do ensino médio integrado. **Revista UNI**, v. 1, p. 133 - 153, 2022.

RODRIGUES, A. C. L. Uso das tecnologias na escola. **Revista de Educação Popular**, v. 18, n. 2, p. 252-269, 15 de out. 2019.

SOUZA, Affonso, Souza, Flávia. **Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem**: relato de aplicação no ensino médio Centro de Ciências Aplicadas e Educação - Universidade Federal da Paraíba – (UFPB) – Rio Tinto, PB – Brasil.

SILVA, I. D. C. S.; SILVA PRATES, T.; RIBEIRO, L. F. S. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista Em Debate**, v. 16, p. 107-123, 2016.

SOUZA. A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A. A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

Sobre os autores

Edilene Almeida da Silva

Especialista em Gestão Educacional e Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Contato: edilene1@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3369-8076>

Silmara Cristina Silva de Aquino

Graduada em Agronomia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Contato: silmara1@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7680-9699>

Carine Almeida Miranda Bezerra

Mestra em Ciência Animal pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Contato: carine1@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4842-1595>

Diego Carvalho Viana

Doutor em Anatomia dos Animais Domésticos e Silvestres pela Universidade de São Paulo - USP

Contato: diego_carvalho_@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3302-9892>

Artigo recebido em: 17 de julho de 2023.

Artigo aceito em: 13 de setembro de 2023.

ORIGENS DA GAMIFICAÇÃO E A APLICABILIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

ORIGINS OF GAMIFICATION AND APPLICABILITY IN HISTORY TEACHING: AN EXPERIENCE IN THE AMAZON AMAPAENSE

Neliane Alves de Freitas 
Ederson Wilcker Figueiredo Leite 

RESUMO

A gamificação é uma metodologia ativa que está se tornando mais prevalente ou mais comum como prática pedagógica no âmbito educacional por utilizar mecanismos dos jogos digitais que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Com base no exposto o presente artigo tem como objetivo apresentar a origem e definição da gamificação, bem como a percepção dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais de uma escola pública sobre sua experiência utilizando a gamificação na disciplina de História. Para alcançar os resultados realizou-se a abordagem qualitativa do tipo pesquisa de campo. Dentre os resultados obtidos através da aplicação de questionário, observou-se que durante a prática pedagógica gamificada os estudantes tiveram um bom comportamento e sentiram-se motivados para cumprir sua missão no contexto da atividade desenvolvida.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação. História. Aprendizagem baseada em jogos.

ABSTRACT

Gamification is an active methodology that is becoming more prevalent or more common as a pedagogical practice in the educational field by using digital game mechanisms that are part of students' daily lives. Based on the above, this article aims to present the origin and definition of gamification, as well as the perception of students in the 4th year of Elementary School - Early Years of a public school about their experience using gamification in the History subject. To achieve the results, a qualitative approach of the field research type was carried out. Among the results obtained through the application of a questionnaire, it was observed that during the gamified pedagogical practice, students had good behavior and felt motivated to fulfill their mission in the context of the activity developed.

KEYWORDS: Gamification. History. Game-based learning.

INTRODUÇÃO

A sociedade passa por transformações e adaptações ao longo do tempo, que influenciam no modo de agir, pensar e aprender dos indivíduos configurando-se parte da evolução tecnológica e tudo o que evolui para melhorar a vida das pessoas pode ser considerado tecnologia. O cenário educacional atual tenta acompanhar o ritmo frenético de atualizações da cibercultura (Lévy, 1999).

Presencia-se a cultura marcada pelo uso das tecnologias digitais, na qual o acesso à informação é maior, as mensagens são trocadas instantaneamente através de aplicativos usando texto, criando formas de comunicação através de *emojis*, *gif* e figuras. Neste contexto, as crianças têm mais facilidade de acesso aos aparelhos móveis e jogos digitais e tudo parece estar mais dinâmico, mais rápido, e tudo pode se tornar obsoleto de maneira muito rápida também.

No campo da tecnologia da informação, a forma como as crianças aprendem está em constante mudança e envolvem muitos processos que perpassam pelo modo que a escola vê o uso das tecnologias na educação e a formação tecnológica de professores, entende-se que está posta a necessidade de formação inicial e continuada para contemplar a efetivação da cultura digital nas escolas.

Nesse sentido, as metodologias ativas propostas por Moran (2017) surgem para inovar a mediação do ensino apontando para a possibilidade de transformar as aulas em experiências de aprendizagem mais coloridas e significativas aos estudantes, com base na cultura digital. Assim, o universo dos jogos digitais pode ser adaptado para o contexto educacional utilizando o *Free Fire*, *Mario Kart 8*, *Minecraft* e *Roblox*.

Embora a gamificação possua várias definições, nos amparamos em Raczkowski (2013) para sustentar este recorte acadêmico-científico, a gamificação é apresentada como uma panaceia lúdica para os problemas motivacionais e organizacionais das sociedades informacionais modernas. A aplicação da gamificação na educação é considerada por Fardo (2013) um “fenômeno” que continua em ascensão.

Antes da definição do termo “gamificação”, práticas pedagógicas gamificadas já eram empregadas na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil, com o objetivo de motivar e envolver as crianças nas tarefas de sala de aula. Exemplo disso

é a atribuição de recompensas aos estudantes que demonstrasse bom comportamento.

Para que uma prática seja considerada “gamificada”, é necessária a utilização de alguns elementos dos games como mecânicas e estratégias com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens (Kapp, 2012). Estas práticas são relevantes por engajar o cognitivo e emocional do estudante.

Nas práticas gamificadas, não necessariamente haverá o uso de um computador, há a presença de estratégias dos games para o desenvolvimento da metodologia que permita repassar o conteúdo de forma dinâmica e atraente, inovando o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, visto que os “nativos digitais” estão mais familiarizados com estas ferramentas pela facilidade da sua geração no contato com a *internet* (Prensky, 2001).

À luz de Bacich; Moran (2018, p. 67) a gamificação consiste em “jogos e aulas roteirizadas com a linguagem de jogos” e constituem-se como “estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real”, para assumir uma postura participativa, envolvendo o aluno nas atividades e potencializando as áreas do conhecimento.

O presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado no âmbito da Pós-Graduação *Lato sensu* em Informática na Educação ofertada pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP). A partir destes pressupostos, o objetivo é apresentar uma revisão literária a respeito da origem e definição da gamificação, bem como analisar a percepção dos estudantes sobre uma prática pedagógica gamificada no ensino de História na turma do 4º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais de uma escola pública da cidade de Macapá-AP.

O estudo surgiu a partir do relato da professora regente da turma sobre a dificuldade na mediação de conteúdos referente ao componente curricular supracitado, resultando na dispersão dos estudantes. Os resultados do estudo apontam para a necessidade de formação tecnológica do professor, incluindo o manuseio de ferramentas tecnológicas e da gamificação.

Adiante, a estrutura do artigo apresenta as origens da gamificação, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, a aplicação da gamificação, os resultados e discussões e as considerações finais.

1 ORIGENS DA GAMIFICAÇÃO

Historicamente, o surgimento da gamificação tem suas bases no *Behaviorismo*, uma teoria que busca investigar o comportamento dos seres humanos à luz da psicologia (Bissoloti, 2016). Watson (1913) e Skinner (1945) são os precursores dessa abordagem que surgiu no século XX. Os autores supracitados concordam que as pessoas respondem à estímulos, porém divergem na concepção de que as mudanças no comportamento decorrem da influência do meio que o indivíduo está inserido.

No ano de 1975, o psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi publicou o livro intitulado *Beyond Boredom and Anxiety* (Além do tédio e da ansiedade). O autor apresenta a teoria do *Flow* (Estado de Fluxo), e por meio dela, busca compreender o que o ser humano precisa para alcançar o estado de motivação, satisfação, e/ou concentração na realização de uma tarefa, estabelecendo parâmetros para a incorporação de elementos dos jogos no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, Csikszentmihalyi (1975, p. 127) afirma que “além de histórias e enigmas, todas as civilizações desenvolveram gradualmente regras mais sistemáticas para combinar informações” e cita como exemplo o ato da pesca e da caça como meio para se chegar ao estado de fluxo, além de possuir um conjunto de regras para se alcançar o objetivo desejado.

No âmbito da incorporação dos elementos dos jogos em uma rotina de trabalho, Raczkowski (2013, p. 7) menciona a presença nos “treinamentos militares” e na ascensão da carreira como a evolução das patentes (soldado, cabo, sargento, tenente etc.), elogios por atos de bravura, e o brevê ao término dos cursos de qualificação.

Os registros da gamificação no século XX ascendem a partir de 1986, quando a *Sperry & Hutchinson Company* vende a linha de selos comerciais *S&H Green Stamps* como parte de um programa de recompensas. Os lojistas repassam os selos colecionáveis aos clientes, que após o acúmulo de determinada quantia, asseguram a possibilidade de trocá-los por recompensas (Tolomei, 2017).

Dessa maneira, fidelizavam o cliente. Motivado pela vontade de receber a recompensa acabavam por comprar somente nas lojas que forneciam tal selo. Outro registro importante é a fundação da empresa *The Game of Work* pelo empresário Chuck Conratt, em 1973, com o intuito de promover técnicas motivacionais dos

jogos esportivos no universo corporativo, o que mais tarde, em 1985, resultou na publicação do seu livro que recebeu o mesmo título de sua empresa (Alves *et al.*, 2014).

Entre os anos de 1980 e 1990, houve a popularização dos videogames e o entendimento do seu potencial educativo. Assim criou-se jogos contendo alguns elementos educativos, como o *Where on earth is Carmen Sandiego?* (Onde está Carmen Sandiego?). Criado por um ex-funcionário da Disney, em 1985, nos Estados Unidos da América (EUA), e consiste em uma série de jogos digitais voltados para o ensino dos componentes curriculares de História, Geografia e Matemática.

A década de 80 foi crucial para os desdobramentos da gamificação no segmento do marketing. A mais expressiva foi o sistema de milhas aéreas incorporado pela companhia de transporte aéreo *American Air Lines* em 1981 e prevalece até os dias atuais sendo utilizada por outras companhias, as milhas são um “programa de bônus em grande escala” e configura-se como o principal exemplo da gamificação no marketing para mostrar o “poder dos pontos” (Raczkowski, 2013, p. 7).

A partir dos anos 2000 pesquisas acadêmicas já evidenciavam algumas potencialidades educacionais dos jogos inaugurando o termo *Serious Games*, cuja finalidade é a educação, implementando nas atividades do cotidiano as estratégias dos jogos para aumentar o engajamento dos indivíduos participantes (Eugenio, 2020).

Desde então houve o resgate das ideias de Csikszentmihalyi (1975) quanto à aplicabilidade dos elementos dos jogos na Educação Básica para gerar motivação através de feedback e recompensas. Houve o desenvolvimento de plataformas gamificadas de Educação a Distância, destaca-se o *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* e de estratégias para incorporação da gamificação em sala de aula.

O termo *gamification* (gamificação) foi utilizado pela primeira vez em 2002, pelo programador Nick Pelling afirmando que o uso de conceitos e ferramentas do mundo dos games poderiam ser aplicados ao mundo real para motivar as pessoas a resolverem problemas (Kim, 2015). No entanto, esse conceito recebeu notoriedade em 2010 após a designer de jogos Mc Gonigal afirmar em um programa de TV que os jogos podem ajudar a solucionar problemas do mundo.

Na ocasião, Mc Gonigal afirmou que as pessoas fazem mau uso do tempo na internet, se destinassem o tempo de jogo on-line para solucionar problemas reais já teriam resolvido os problemas do mundo. Assim, a designer afirma buscar “convencer mais pessoas a destinar seu tempo para resolver problemas da vida real através dos jogos” (Mc Gonigal, 2010).

No Brasil, alguns autores concentram suas pesquisas nesta área, a saber: Fardo (2013), Tolomei (2017), Wanderley (2017), Bacich; Moran (2018) e Eugenio (2020) e discorrem sobre a gamificação como metodologia ativa na educação, apresentando conceitos, definições, estratégias e aplicabilidades. Porém, ainda carece de pesquisas que façam um apontamento cronológico sobre a implementação dos elementos dos jogos nos ambientes corporativos e no marketing no Brasil apesar de grandes empresas já utilizarem em seus negócios (Tolomei, 2017).

Nesse sentido, Alves *et al.* (2014, p. 75) afirmam que a popularização dos games no Brasil “tem como marco a chegada do Atari, na década de 80” uma empresa de produtos eletrônicos. Assim, pode-se apontar que o conceito de gamificação no Brasil é relacionado ao ato de jogar por ter sua “vertente originada do design de jogos” (Tolomei, 2017, p. 145).

De forma geral, é possível identificar a presença dos sistemas de pontuação em instituições financeiras através do acúmulo de pontos nas compras do cartão de crédito e aproveitamento destes pontos em programas de recompensas como a Nivel que possibilita a troca de produtos e serviços em outros sites *on-line*.

Voltando o olhar para as pesquisas acadêmicas no âmbito educacional brasileiro, verifica-se que a gamificação tem se mostrado presente nas práticas pedagógicas dos educadores. No entanto, adquiriu diferentes definições e aplicações ao longo do tempo, por isso ao planejar o uso da gamificação é necessário traçar a intenção da prática pedagógica.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para elucidar as respostas da pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa à luz de Minayo (2008), de acordo com a autora essa “é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas” (Minayo, 2008, p. 57).

Para a coleta de dados foi utilizada a pesquisa de campo, esta técnica é utilizada para alcançar informações e/ou conhecimentos acerca de uma problemática ou de uma hipótese, que se esteja buscando comprovar. Lakatos; Marconi (1991) afirmam que a “pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente” e é dividida em três fases, sendo a pesquisa bibliográfica, escolha das técnicas para a coleta e análise dos dados.

Por isso, foi aplicado questionário para os estudantes, o qual destinou levantar suas informações “com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em discussão e para não expor o estudante à influência do pesquisador” (Severino, 2007, p. 125). A aplicação foi realizada coletivamente em sala de aula para verificar a percepção sobre a prática gamificada.

Para a realização desta investigação científica foi enviado para cada responsável legal pelos estudantes da turma, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando o objetivo da pesquisa e solicitando a autorização para que a criança participasse da prática pedagógica.

2.1 APLICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA GAMIFICADA

A escola localiza-se no bairro Santa Rita, e oferta o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, em turnos distintos. A instituição enfrenta dificuldades, como a falta de cuidadores para acompanhar as crianças com necessidades específicas, há poucos livros na sala de leitura e as turmas estão superlotadas, além de problemas na infraestrutura que comprometem o bem-estar da equipe escolar e dos estudantes. Apesar das intempéries a escola é referência de qualidade no ensino com um dos maiores índices de educação da cidade de Macapá-AP.

Devido à superlotação das salas, os professores relataram dificuldade na condução das aulas, fator este que contribui para a escolha da escola quanto a aplicação da prática pedagógica gamificada. Assim, a primeira etapa da pesquisa consistiu na observação dentro das salas de aula para conhecer os estudantes e compreender a metodologia de ensino utilizada pelos docentes, para Santos et al. (2019) essa ação é necessária para obter-se insights da “ideação e prototipação” do que se pretende desenvolver.

De acordo com a BNCC (2018) a alfabetização deve ocorrer ao final do 2º ano. No entanto, os estudantes têm dificuldade de leitura e escrita, a professora relatou que infelizmente essa é a realidade de muitas escolas públicas e que apesar das

dificuldades a turma se esforça para aprender e foi possível notar durante o período de observação que a turma é dedicada e se ajudam nas atividades.

Identificou-se que a metodologia utilizada pela professora regente do 4º ano envolve alguns momentos de dinâmica, porém a maior parte do tempo rege o método tradicional de ensino no qual os estudantes são instigados a copiar o conteúdo do quadro ou a transmissão ocorre na forma de ditado. Assim, as crianças têm mais facilidade em se dispersar ou procurar algo mais interessante para fazer, nesse sentido Goulart (2010) afirma que há um descompasso entre o que o professor deseja ensinar e como e o que o aluno intenciona aprender.

Na segunda etapa, apresentou-se o termo gamificação à turma (e ao professor regente que acompanhou a prática pedagógica) para que eles pudessem conhecer a metodologia que seria utilizada e aprender a diferenciar os termos games, gamificação e aprendizagem baseada em jogos, pois ainda há confusão no meio educacional para compreender a distinção de cada um destes no quadro abaixo:

Quadro 1: Definição dos termos

| <i>Games</i> | Gamificação | Aprendizagem baseada em jogos |
|--|---|--|
| <p><i>Games</i> deriva do inglês. Que traduzida significa jogos. É utilizada para diferenciar o jogo do computador/videogame dos jogos de tabuleiro (físico). Exemplo: <i>Playstation</i>.</p> | <p>É uma metodologia ativa que utiliza característica dos jogos digitais para motivar e ensinar os participantes. Exemplo: Missão e pontos.</p> | <p>É definida por uma dinâmica de aprendizagem em que se utiliza um jogo (virtual ou física) já existente como ferramenta de ensino e aprendizagem. Exemplo: Jogos de tabuleiro.</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Durante a explicação da prática pedagógica, os estudantes ficaram atentos. Ao ouvirem a palavra gamificação houve um grande alvoroço, acompanhado de comentários do tipo: “êêê, a gente vai jogar”, “uhuh” e “é jogo”. Nesse momento, percebeu-se que eles relacionaram a gamificação ao ato de jogar. Explicou-se, então, que haveria, de fato um momento de prática pedagógica que seria utilizado

elementos dos jogos digitais, no qual seria observado o comportamento da turma, e que isso contaria pontos para o nível 2.

Em seguida, para desenvolver a prática pedagógica, utilizou-se das orientações dos estudos de Fardo (2013) e McGonigal (2012) na construção de uma atividade gamificada. Selecionaram-se os elementos dos jogos digitais que poderiam contribuir para o engajamento dos estudantes em sala de aula, visando promover a motivação. Nesse contexto, as características escolhidas foram as mais comuns nos jogos digitais:

Quadro 2: Características escolhidas dos jogos digitais

| | |
|-----------------|--|
| Missão | Indica aos jogadores o objetivo a ser alcançado desde o início do jogo. |
| Regras | Estabelece limites/critérios para o desenvolvimento do jogo |
| Competição | Estimula o espírito competitivo saudável de maneira lúdica e educativa. |
| <i>Feedback</i> | Informa quando a missão é alcançada, além de indicar quando há a atribuição de pontos, posição no jogo, etc. |
| <i>Ranking</i> | Mostra aos participantes os pontos obtidos no decorrer do jogo. |
| Recompensas | Atribuição de bônus/pontos extras para quem seguir as determinações. |
| Premiação | Consiste na representação visual das conquistas ao longo do jogo. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Após a seleção dos elementos dos jogos que fariam parte da atividade gamificada, perguntou-se à professora qual componente curricular os estudantes tinham dificuldade em manter-se focados. Constatou-se que História era considerada a matéria mais cansativa pelos discentes por causa da quantidade de datas e acontecimentos para memorizar.

Em seguida, definiu-se a dinâmica de aplicação da prática pedagógica, a qual foi denominada de "História gamificada". Esse título foi escolhido espontaneamente pelos estudantes, pois utilizaram essa expressão para se referir ao dia que ocorreu a parte prática da atividade, e assim resolveu-se nomeá-la.

Buscando valorizar a cultura local, o assunto escolhido para desenvolver a proposta pedagógica consistiu na abordagem de aspectos regionais amapaense. Nesse sentido, o nível 1 consistiu em uma aula expositiva ressaltando as comunidades indígenas do Amapá, a construção da Fortaleza de São José de Macapá e a origem da dança do Marabaixo.

Estabeleceu-se que cada estudante receberia 10 pontos extras ao final da aula se mantivessem o bom comportamento. Este foi definido por aguardar a vez de falar, levantar a mão para se manifestar, manter-se sentado no seu lugar e não sussurrar as respostas.

Ao final da aula os pontos seriam somados individualmente e adicionados ao total pontos do grupo. O nível 2, foi a aplicação da trilha História Gamificada, para se chegar ao final do percurso era necessário responder perguntas sobre os conteúdos da aula expositiva e o jogador avançava conforme as respostas dadas.

A turma composta por 23 estudantes foi dividida em grupos, sendo três equipes compostas por seis estudantes e uma com cinco integrantes, cada grupo escolheu um jogador para representar o grupo na trilha. Não houve interferência na formação das equipes os estudantes ficaram à vontade para fazer suas escolhas e eleger seus aliados.

A trilha foi construída a partir de TNT e folhas de papel A4, com o intuito de mostrar que uma atividade gamificada pode ser realizada com recursos simples, deixando claro para os discentes que seriam empregadas ferramentas dos jogos digitais na atividade, usando como exemplo para eles o *Roblox* e *Minecraft*.

A trilha medindo 3m x 1m (A x L) e com números de 1 a 25 foi esticada dentro da sala e os estudantes ajudaram a organizar o ambiente, mesas e cadeiras foram afastadas.

Figura 1: Trilha *História Gamificada*



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

As perguntas foram feitas por meio de sorteio, o representante do grupo retirava uma pergunta por vez do recipiente e a professora realizava a leitura. O sistema de pontuação possuía algumas regras, cada pergunta valia 100 pontos e a cada acerto três “casas” eram avançadas.

Caso o estudante não soubesse a resposta ele tinha duas opções: pedir ajuda à sua equipe (perderia 50 pontos e avançava uma “casa”) e só poderia solicitar três vezes essa ajuda ou repassar a pergunta para outro grupo e se este acertasse ganhava 10 pontos de bônus.

Dessa forma, o grupo vencedor seria aquele detentor de mais pontos. Pois, mais importante do chegar primeiro é garantir que o conteúdo foi absorvido e para acompanhar a pontuação foi fixado na parede da sala uma cartolina com o nome do representante da equipe e adiante os pontos e/ou bônus que foram sendo adquiridos ao longo da prática.

Após os quatro discentes alcançarem a linha de chegada da trilha, procedeu-se a contagem dos pontos e, então, todos foram informados sobre qual grupo saiu vitorioso. Todos foram premiados simbolicamente com medalhas confeccionadas em material de E.V.A e fita de tecido. A equipe vencedora recebeu medalha na cor amarela e as demais na cor laranja.

Para encerrar a atividade, os estudantes foram convidados a dançar o Marabaixo, dança de origem africana e presente na identidade afro-amapaense, sendo uma manifestação cultural e religiosa que inclui rodas, toque da caixa e os “ladrões” que são as letras das cantigas tocadas na ocasião da dança.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para analisar a percepção dos estudantes sobre a atividade gamificada foi aplicado um questionário com seis perguntas de múltipla escolha, por se tratar de crianças entre 8 e 9 anos de idade optou-se por este modelo de questionário, pois grande parte da turma ainda tem dificuldade de leitura e escrita e o questionário foi desenvolvido de maneira lúdica com imagens para melhor interpretação.

De acordo com o questionário aplicado, os estudantes possuem entre 8 e 9 anos de idade e a turma é composta em maioria por meninas. Em seguida as perguntas com alternativas de "sim" ou "não", buscaram saber:

- Você conseguiu aprender o assunto de História com a utilização da gamificação?
- Você gostou do Jogo da Trilha?
- Você gostaria que tivesse mais atividades em sala de aula usando a gamificação?

De forma unânime a turma marcou a opção "sim" para as perguntas feitas acima, que deixou evidente a aceitação da gamificação em sala de aula através da prática pedagógica aplicada. Os dados mostram que a aprendizagem é mais significativa quando há a motivação intimamente e de acordo com Bacich & Moran (2017) para que isso ocorra é fundamental conhecê-los, mapear o perfil de cada estudante, acolhê-los, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores.

O professor deve buscar se aproximar da realidade do estudante, para assim estabelecer uma relação de confiança pois as crianças têm suas interpretações do mundo que precisam ser levadas em consideração pelo educador Piaget (1964) afirma que os jogos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, pois os nativos digitais têm facilidade no domínio com as tecnologias e o sistema educacional precisa utilizar esse contexto aliado ao processo de ensino e aprendizagem.

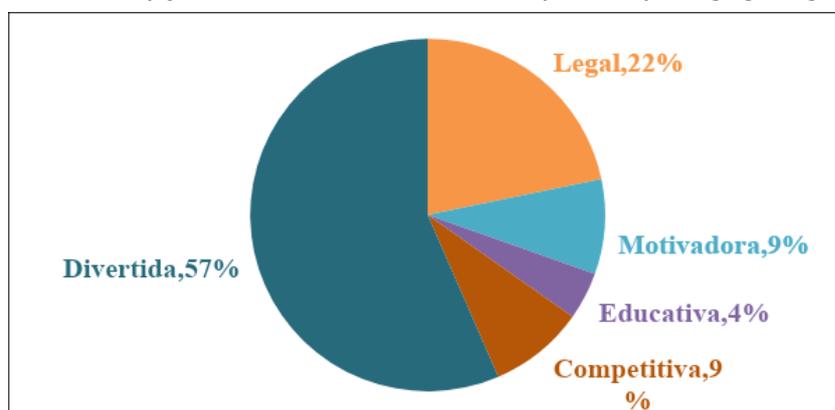
De acordo com Wanderley (2017, p. 138) o lúdico para as gerações que estão em idade escolar está intrinsecamente relacionado aos games eletrônicos destacando a urgência de os professores da educação básica buscarem novas metodologias para

ampliar o seu repertório profissional para estarem em consonância com as práticas digitais do universo da cibercultura mostrando que o passado pode dialogar com o presente (Brasil, 2018).

As respostas dos alunos evidenciaram que estes não tiveram dificuldade na compreensão da disciplina de História, mesmo sendo exposto um conteúdo com datas e marcos históricos. Nesse sentido, Moita (2018, p. 125) afirma que o “atual contexto pedagógico impulsiona a adotar novas perspectivas historiográficas com diversificadas metodologias, na tentativa de criar formas diferenciadas de aprender os conceitos históricos”, possibilitando a emergência de distintas linguagens para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Para definir a prática pedagógica foram listadas as seguintes opções: legal, motivadora, educativa, competitiva, divertida ou outra opção, nesta última o estudante poderia atribuir outra percepção à atividade, para que assim não se sentisse induzido a uma resposta. Apenas uma opção poderia ser marcada. Adicionou-se uma linha para que o estudante pudesse escrever uma outra percepção se não uma das listadas, no entanto não foi adicionada outra percepção.

Gráfico 1: Percepção dos estudantes sobre a prática pedagógica gamificada



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A partir do gráfico acima, pode-se inferir que ao analisarem a prática pedagógica gamificada, os estudantes consideraram a sensação que tiveram ao utilizar a gamificação no jogo da trilha (nível 2). Sendo esta interpretada como algo dinâmico no sentido do aprender brincando, a esse respeito Fardo (2013) assevera que deve levar-se em conta a diversão na aprendizagem, pois ela pode ser prazerosa e nas séries iniciais existe um consenso que o aprender pode ser divertido.

Os termos: motivadora, educativa e competitiva foram postos para analisar os efeitos da gamificação na construção do conhecimento, no que concerne à aprendizagem de conteúdo a gamificação é eficaz para absorção de conhecimentos conceituais e isto deve-se a estrutura típica de perguntas e respostas utilizadas (Eugenio, 2020). Nesse sentido observou-se que $\frac{1}{3}$ (um terço) dos estudantes realizaram a análise da atividade através da ótica educacional.

Estes dados nos levam a reflexões sobre o método que está sendo utilizado em sala de aula para ministrar os conteúdos de história, à luz de Wanderley (2017, p. 139) o ensino de história ainda é visto por grande parte do alunado como uma disciplina que ensina coisas de um passado remoto, sem relação com suas vidas e necessidades, restando a prática de copiar e decorar datas, nomes e, mesmo, processos narrados pelo professor ou pelo livro didático.

Os estudantes entendem que este conteúdo não lhes servirá por se tratar de um período que não faz parte do seu presente. Por isto que o professor deve buscar estratégias para educar mostrando para os alunos que a história é importante para que se compreenda o hoje e porque faz parte de sua identidade, conhecê-la se faz necessário para compreender os aspectos culturais, sociais e políticos da atualidade.

A gamificação pode fortalecer o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de história, a fim de envolver a atenção dos estudantes para que eles aprendam verdadeiramente e compreendam os aspectos históricos da construção do seu povo e os caminhos percorridos para chegar na atualidade.

Rompendo com o método tradicional no qual ainda persiste alguns educadores, desenvolvendo os conteúdos através da memorização de datas, nomes de heróis e fatos – desconsiderando-se os diferentes âmbitos semióticos nos quais se encontram imersos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem (Moita, 2018).

A memorização é passageira e o aprendizado através de práticas pedagógicas gamificadas fará com que o estudante possa estabelecer pontes de recordação que ligue a gamificação ao conteúdo estudado.

Adiante, são apresentados no Quadro 3 os elementos de jogos e como constituíram-se na prática pedagógica História gamificada que foram implementados a partir da definição das características que seriam implementadas. Ressalta-se que o planejamento é flexível e pode ser modificado de acordo com a necessidade de sala de aula, por isso durante a realização do nível 2 de inseriu-se o elemento

“Recurso” que conforme Martins; Giraffa (2018, p. 12) são auxílios recebidos pelo estudante ao longo da realização da missão.

Quadro 3: Aplicação dos elementos dos jogos digitais na prática pedagógica

| | |
|-----------------|---|
| Missão | Compreender a aula expositiva e participar do jogo da trilha. |
| Regras | Manter o bom comportamento em sala de aula e seguir as orientações da realização do jogo. |
| Competição | Estimulada através da formação das equipes. |
| <i>Feedback</i> | Efetuada através do sistema de anotação na cartolina sobre o sistema de pontos e durante toda a dinâmica. |
| <i>Ranking</i> | Criado ao final do jogo da trilha com a indicação da pontuação das equipes. |
| Recompensas | Pontos do bom comportamento + Bônus + Pontos extras. |
| Premiação | Medalhas e um brinde para todos os estudantes. |
| Recursos | Repetição da leitura da pergunta + emprego do tempo máximo de um minuto para responder o questionamento. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Inúmeros elementos dos jogos podem ser implementados na gamificação, como a escolha de um avatar – representação do estudante ou *badges* – símbolo usado para indicar uma realização do indivíduo. De acordo com Eugenio (2020, p.99) os elementos dos jogos funcionam como ingredientes e o modo de preparo é o game design. Misturar as regras e a intenção pedagógica que se busca com a gamificação gera um sabor que é a percepção do estudante resultante de sua experiência com a prática pedagógica gamificada.

É importante destacar que a gamificação pode ser confundida com a aprendizagem baseada em jogos, ambas podem ser utilizadas para dinamizar o

processo de ensino e aprendizagem através de trilhas, a diferença está na gamificação ao usar o vocabulário dos jogos digitais. A respeito da aprendizagem baseada em jogos, a “integração deste tipo de estratégias em contextos educativos pode constituir uma mais-valia na escola, pois os alunos gostam de novas atividades.” (Neves; Freire, 2020, p. 143). E, preferem estas àquelas que remetem ao cenário tradicional de transmissão de conhecimento. Nesse diapasão,

Se olharmos a realidade dos alunos que chegam às escolas de todos os níveis na atualidade, podemos compreender que eles são diferentes. Um novo tipo de estudante, totalmente incorporado no entorno digital e em um mundo global, chega às escolas e deseja encontrar algo que os desafie e os faça refletir e ampliar seus conhecimentos e habilidades (Kenski, 2013, p. 96).

Essa “diferença” apontada por Kensky (2013) pode estar relacionada a forma que os nativos digitais aprendem, de acordo com Prensky (2001) esta geração nascida após 1980 não se contenta em fazer as tarefas lendo manuais ou seguindo uma orientação técnica, optam por aprender fazendo e aprendem fazendo quando apertam o botão de ligar a televisão ou descobrem como se manuseia o controle de um videogame.

Assim, a trilha foi desenvolvida conforme as dificuldades dos estudantes expostas pela professora e esta foi a maneira que os autores encontraram de tentar com que o aluno compreendesse o conteúdo didático, respeitando os limites da sala de aula. Então criamos a trilha com base nos conteúdos sobre a história do Amapá, utilizando algumas estratégias da gamificação no seu desenvolvimento.

Em nenhum momento antes da execução da trilha História Gamificada os estudantes tiveram contato com as perguntas que seriam realizadas, ao serem indagados sentiram desafiados e puderam aprender com os acertos dos colegas e também com os erros, pois os levaram a reflexão. E assim puderam experimentar a sensação de energia, foco e a imersão por completo na atividade conforme aponta a teoria do flow criada por Csikszentmihalyi (1975).

A prática pedagógica gamificada ficou sendo lembrada pelos estudantes conforme relatou a professora regente da turma e disse que vez ou outra as crianças perguntam quando terá uma “nova gamificação”. De acordo com Moita (2018) as práticas pedagógicas que predominam em muitas das nossas escolas utilizam pouco os games e até os “recreiam” e enfatiza que em relação ao ensino de História, o atual contexto pedagógico impulsiona a adotar novas perspectivas historiográficas

com diversificadas metodologias, na tentativa de criar formas diferenciadas de aprender os conceitos históricos, possibilitando a emergência de distintas linguagens para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

É importante incluir no fazer pedagógico a gamificação, a aprendizagem baseada em jogos e outras metodologias ativas. Um conteúdo que por vezes é considerado difícil torna-se de fácil compreensão se usado os meios que os estudantes têm maior contato para fazer a mediação, e o professor pode também assumir o papel de aprendente ao fazer a reflexão da própria prática pedagógica.

Os nativos digitais, conforme Prensky (2001) têm a necessidade de aprender de forma imediata influenciados pelo uso constante das ferramentas tecnológicas como *smartphones* ou *tablets*. Em casa eles têm o estímulo provocado por estes dispositivos e levam para a escola estes reflexos que influenciam no aprendizado e no comportamento, então torna-se menos motivadora uma prática educacional que não faça uso das metodologias ativas como a gamificação para que o processo de ensino seja mais eficaz.

A atuação do professor do século XXI deve considerar a competência da cultura digital proposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), que consiste em um documento que norteia a educação no Brasil e afirma que a aprendizagem deve ser significativa, reflexiva e ética para que os alunos possam ser protagonistas do seu aprendizado.

Há grandes desafios a serem superados na Educação Básica, principalmente no que tange a formação de professores, existe um grande número de “professores analógicos” (Bacich; Moran, 2018) e alguns destes não incluem o uso das metodologias ativas no próprio fazer pedagógico.

Para Fardo (2013) não existe um único caminho para aplicar a gamificação, e não existe um manual de instrução até porque os games possuem vários elementos, várias são as possibilidades de aplicação, mas, para tanto é necessário superar a iliteracia digital dos professores. De acordo com Coutinho & Lencastre (2019) os educadores possuem uma boa aceitação quanto a empregabilidade das metodologias de jogos e de gamificação, no entanto essa dificuldade em manusear as ferramentas tecnológicas e suas aplicações configura-se como um empecilho para a aplicação destas metodologias (Neves; Freire, 2020).

Em contrapartida, Coutinho; Lencastre (2019, p. 271) afirmam que a formação de professores é um fator preponderante a “implementação das

metodologias de aprendizagem baseada em jogos e de gamificação”, pois pode ser o primeiro contato com a cultura digital, sendo importante que ele receba esse conhecimento de forma prática nas Universidades, assim, o docente que ensina põe em prática o que está na teoria, e o docente em formação aprende, na prática. O que se propõe,

É uma formação intelectual de alta qualidade, baseada na reforma do pensamento, com o objetivo de levar aos educadores uma visão-concepção mais sistêmica do conhecimento e, na autonomia de suas ações. Propostas educacionais que objetivem a formação de intelectuais polivalentes, capazes de lidar com a pluralidade de conhecimentos, conhecedores de seus limites e com autonomia para realizar a programação de reciclagens e atualizações de suas próprias capacidades (Kenski, 2013, p. 105).

No entanto, a inovação esbarra na falta de investimento público na infraestrutura tecnológica das escolas e na ausência de qualificação e valorização de profissionais da educação. É uma realidade de muitos desafios, mas o docente pode ressignificar a sua prática pedagógica aos poucos. Os programas de formação docente dentro das Universidades e Institutos Federais são importantes para que não ocorra a reprodução de velhos hábitos docentes, é tempo de adaptar-se as transformações da cultura digital e também de muitos enfrentamentos por uma educação de qualidade na Educação Básica (Referência).

A gamificação na educação pode corroborar para a efetivação da cultura digital em todo o currículo escolar conforme é previsto na BNCC (2018), olhando com respeito para o potencial e limitações do público e principalmente dos objetivos da prática pedagógica. Um reforço para a efetivação da cultura digital foi dado através da aprovação da Lei n. 14.533/23 que dispõe da Política Nacional de Educação Digital – PNDE, e tem o objetivo de promover a educação digital e aprimorar boas práticas tecnológicas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou se o processo de identificação da sequência textual argumentativa pautado na concepção de leitura como interação entre autor-texto-leitor e no uso de estratégias de leitura poderia contribuir para a identificação da sequência textual argumentativa (tese e argumentos) de um editorial.

Esse estudo foi desenvolvido com o objetivo de apresentar as origens da gamificação e analisar a percepção dos estudantes sobre a gamificação em uma

prática pedagógica na componente curricular de História, motivada pelo relato da professora sobre a dificuldade destes educandos quanto a atenção aos conteúdos. A partir da análise do questionário verificou-se que a gamificação motivou os alunos a aprenderem o conteúdo de história e interpretaram a atividade História gamificada sendo divertida e legal.

Quanto à disciplina de História, ficou evidente que a dificuldade dos estudantes se dá também pelo formato que é conduzida as aulas. A turma apresenta dispersão por conta do formato tradicional que ainda é muito presente no sistema educacional brasileiro, apesar da BNCC (2018) preconizar a cultura digital para desenvolver o protagonismo do educando com novas ferramentas, metodologias e recursos, para que estas competências sejam alcançadas é necessário que os professores atendam a este chamado de mudança.

As reflexões sobre a *práxis* concordam que o educador precisa conhecer a turma entendendo suas necessidades e quais são as motivações intrínsecas e extrínsecas de cada estudante, o que os motiva a aprender, os caminhos que gostariam de seguir, os métodos e tecnologias mais adequadas para cada situação e desenvolver equilibradamente práticas individuais, grupais e presenciais gamificadas.

Na gamificação, há uma adaptação dos jogos *online* para uma situação de não jogo do mundo real e os recursos e materiais para implementá-la em sala de aula podem ser de fácil construção e fazem toda a diferença, inclusive os estudantes podem fazer parte da produção destes materiais.

Entende-se que gamificação não irá resolver todas as nossas necessidades pedagógicas, mas é uma forte aliada para driblar velhos conhecidos da sala de aula, como o mal comportamento, a indisciplina e a falta de interesse em determinadas matérias através do seu espírito de competição e motivador.

Espera-se que esta pesquisa possa colaborar para a construção de outros trabalhos no que tange a expansão das discussões sobre o campo da gamificação, aprendizagem baseada em jogos, da cultura digital, da prática pedagógica no componente curricular História e na formação de professores. E, assim, possam trazer novos apontamentos para melhorar a Educação Básica no Brasil, especialmente na Amazônia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação: diálogos com a educação**. São Paulo: Editora Pimenta Café, 2014.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2018.

BISSOLOTTI, K. **Recomendações de elementos gamificados em práticas projetuais para ambientes virtuais de aprendizagem**. Dissertação (mestrado) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2018.

COUTINHO, L. & Lencastre, J. (2019). Revisão Sistemática sobre aprendizagem baseada em jogos e gamificação. In: A.J. Osório, M.J. Gmes & A.L. Valente (Org.), Challenges 2019: **Desafios da Inteligência Artificial - Livro de atas XI Conferência Internacional de TIC na Educação**, Braga: Universidade do Minho. Centro de Competência, 2019, pp. 261-273.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Beyond boredom and anxiety**. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

EUGENIO, Tiago. Aula **em jogo: descomplicando a gamificação para educadores**. São Paulo, SP: Évora, 2020.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 17 de out. 2023.

GOULART, I. C. V. Entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n. 8, p. 23-35, jul-dez. 2010.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer: São Francisco, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KIM, Bonyur. A popularidade da gamificação na era móvel e social. **American Library Association**, v. 51, n. 2, p. 5-9, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor? Adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 5-26, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645976>. Acesso em: 28 de set. 2023.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Trad. Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOITA, Filomena Maria. G.C.S Os Games e o Ensino de História: uma reflexão sobre possibilidades de novas práticas educativas. **Plurais-Revista Multidisciplinar, Salvador**, v. 1, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/872>. Acesso em: 13 de out. 2022.

NEVES, Andreia SF; FREIRE, Carla (org.). Aprendizagem baseada em Jogos (GBL) vs Gamificação-Oportunidades e desafios. Porto Alegre: ESECS/Politécnico de Leiria, 2020. **E-book**. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/6764>. Acesso em: 16 de out. 2022.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1964/1978.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

RACZKOWSKI, Félix. It's all fun and games... A history of ideas concerning gamification. **Anais eletrônicos... DIGRA 2013:** Defragging Game Studies, p. 344-354, 2013.

SANTOS, Jarles Gomes; OLIVEIRA, Cintia; SOUSA, Crisiany; MADEIRA, Charles; ROSA, José Guilherme Santa. A Gamificação como Metodologia para o Desenvolvimento de Competências Gerais da BNCC. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 25., 2019, Brasília. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 812-821. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/13230>. Acesso em: 15 de set. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TOLOMEI, Bianca. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em: 13 de set. 2023.

WANDERLEY, Sonia. Gamificação e Ensino da História: uma experiência didática. **Revista Transversos**. "Dossiê: As NTICs e a escrita da história no tempo presente". Rio de Janeiro, n. 11, p. 137-143, dez. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. Acesso em: 20 de out. 2023.

Sobre os autores

Neliane Alves de Freitas

Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Amapá - IFAP
Contato: neliane.freitas1@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6663-5533>

Ederson Wilcker Figueiredo Leite

Mestre em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRJ
Contato: ederson.leite@ifap.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2886-0702>

Artigo recebido em: 28 de outubro de 2023.

Artigo aceito em: 11 de dezembro de 2023.

**UMA OBRA LITERÁRIA ENTRE FRONTEIRAS:
PROCEDIMENTOS ESTRUTURAIS DE TRADUÇÃO NO LIVRO
'HERE THE WHOLE TIME', DE VITOR MARTINS**

**A LITERARY WORK BETWEEN BORDERS: STRUCTURAL
TRANSLATION PROCEDURES IN THE BOOK 'HERE THE
WHOLE TIME', BY VITOR MARTINS**

Antonio Carlos Santos da Silva Júnior 
Adelino Pereira dos Santos 
Alyxandra Gomes Nunes 

RESUMO

O trabalho de pesquisa que apresentamos parcialmente neste artigo teve por objetivo refletir sobre os procedimentos de tradução que mediaram a versão da obra literária *Quinze dias* (2017), do escritor brasileiro Vitor Martins, para a sua versão em língua inglesa, *Here the whole time* (Martins, 2020), um trabalho da tradutora também brasileira Larissa Helena. O escopo deste trabalho são procedimentos estruturais da tradução, a partir de fragmentos em comparação de ambas as versões do romance. Tendo como base um dispositivo teórico heterogêneo sobre processos de tradução, a análise nos permitiu perceber procedimentos variados, tais como transposição, simplificação, amplificação e transferência, todos, contudo, mediados por aspectos culturais que contextualizam os públicos-alvo a que os textos se destinam. Uma primeira versão mais ampla deste texto foi apresentada como trabalho de conclusão do curso de Letras: Língua Inglesa e Literaturas, de um dos autores deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução literária. Procedimentos de tradução. Romance brasileiro contemporâneo.

ABSTRACT

The research work that we partially present in this article aimed to reflect on the translation procedures that mediated the version of the literary work *Quinze dias* (2017), by Brazilian writer Vitor Martins, into its English version, *Here the whole time* (Martins, 2020), a work by Brazilian translator Larissa Helena. The scope of this work is structural translation procedures, based on comparison fragments of both versions of the novel. Based on a heterogeneous theoretical device on translation processes, the analysis allowed us to perceive varied procedures, such as transposition, simplification, amplification and transfer, all, however, mediated by cultural aspects that contextualize the target audiences for which the texts are intended. A first, broader version of this text was presented as a conclusion work for an English Language and Literature Graduation Course, by one of the authors of this article.

KEYWORDS: Literary translation. Translation procedures. Contemporary Brazilian novel.

INTRODUÇÃO

Here the whole time (2020) aborda temáticas de conflitos juvenis através de seus personagens principais, Felipe e Caio, dois jovens *gays* de 17 anos, em final de trajetória estudantil, que vivem diferentes situações de família e escolares, e que sofrem os preconceitos típicos de uma sociedade corpo-normativa. A trama se passa durante quinze dias, um dia correspondente a cada capítulo do livro, durante as férias de meio de ano daquelas personagens.

Trata-se de uma obra cuja trajetória envolve o livro em português, escrito pelo autor brasileiro Vitor Martins, sob o título de *Quinze dias* (2017), e que mais tarde foi trabalhado pela tradutora Larissa Helena, dando assim origem à obra em inglês mencionada inicialmente. Tal livro está posto como uma produção para o público jovem, mas aqui neste trabalho apresenta-se como corpus de nossa pesquisa, atrelado a contribuições teóricas sobre o processo de tradução, de diversos estudiosos, tais como Rosemary Arrojo (2007), Eugene Albert Nida e Charles Taber (1982), Geir Campos (1986), Francis Henrik Aubert (1993), Anthony Pym (2017) e Heloísa Gonçalves Barbosa (2020).

O que essa obra literária da contemporaneidade oferece é uma razoável gama de materiais para estudos analíticos sobre tradução, justamente pelo fato de ter se originado desse processo. Em meio a estudos e atuações profissionais, eventualmente ocorrem certas particularizações conceituais relacionadas a dois aspectos que, por vezes, são referidos como apenas um: traduzir ou verter um texto.

Assim, é conferido um caráter mais específico para a dada ação em andamento. Estas visões apresentam-se, sobretudo, como estando relacionadas ao ponto inicial do objeto trabalhado e, em essência, essas distinções residem na natureza do direcionamento, podendo, ocasionalmente, serem tratadas de modo nominal como traduzir ou verter um texto.

Para entender tais concepções é possível partir de uma simulação. Imaginemos um tradutor brasileiro que se encontra na atuação de um projeto. Se o material inicial é um escrito de língua estrangeira e o objetivo do tradutor é trazê-lo para a sua própria língua materna, trata-se de uma tradução. Cenário no qual o material produzido se direciona para um local linguístico onde o profissional possui domínio nativo.

Ademais, no que tange ao aspecto de conhecimento quanto à ambientação, levemos em conta que a língua existe e faz parte de uma cultura. Logo, nesse seu contexto de trabalho, por se tratar de um foco em seu local de origem, o tradutor terá a seu dispor um extenso conhecimento cultural, o que confere a ele uma maior segurança para gerar um objeto harmonioso ao público.

Já no sentido oposto, se o material-base consiste em um texto da língua nacional e o objetivo é gerar uma produção em outro idioma, trata-se de uma versão. Em casos assim é especialmente desafiadora a tarefa de produzir a naturalidade em escritos longos, com diversas expressões e claras referências. Justamente por essa razão que, sobretudo nesse cenário, torna-se de extrema importância que o tradutor possua um profundo conhecimento não apenas da língua, mas também da cultura alvo, buscando utilizar esse seu vasto conhecimento para criar um texto coeso e coerente para toda uma nova gama de pessoas.

Dado ao *corpus* adotado para o trabalho de pesquisa que relatamos parcialmente neste artigo – obra literária que possui origens nacionais e manuseio profissional brasileiro por parte da tradutora –, já é possível concluir que estamos prestes a contemplar um objeto vertido do português para o inglês. Isso, no entanto, não significa dizer que os preceitos aprendidos sobre o traduzir são descartados. Pelo contrário, pois se trata de um conhecimento que sai da estrutura do texto, enxerga o ambiente do objetivo de chegada e se utiliza desse reconhecimento para modelar o texto.

Esse caráter semelhante permite que, a partir desse momento, façamos uso de um artifício de generalização. Para tanto, neste artigo, o termo tradução será adotado de forma abrangente para abraçar ambas as perspectivas de trabalho – verter e traduzir. Além disso, buscando evitar confusões no entendimento, apontamos que, quando o termo versão for usado, estaremos nos referindo aos diferentes trabalhos em diferentes línguas, a exemplo das variantes em português e inglês de um texto qualquer.

Colocadas essas considerações e para o esclarecimento metodológico da análise que apresentamos na terceira seção deste artigo, partimos do seguinte questionamento: dado o entendimento de que a tradução não apenas envolve literalidade, quais são alguns dos elementos que podemos encontrar na superfície do livro *Here the whole time* (Martins, 2020), que nos ajudam a perceber diferentes

aspectos a respeito de um processo de tradução literária, dando espaço para a compreensão de formas de procedimentos existentes nesse ato de traduzir?

A partir de tal questionamento, um cenário de discussão se desenha de forma ainda mais objetiva, com um indicativo de vertente sendo apontado e nos permitindo focar em que tipo de tradução está sendo prestigiada na análise que vem tomando forma. Afinal, perceber a natureza do texto e entender as suas demandas trazem implicações quanto à forma de enxergar o material que está sendo visto e como ele precisa tocar o outro lado. Isso, por sua vez, é extremamente necessário ao trabalho do profissional das Letras. Dessa forma, em razão do *corpus* literário selecionado para o estudo acadêmico, o conceito de tradução que escolhemos filia-se à sua categorização, conforme aponta Britto ao dizer que:

[...] tradução literária: é a tradução que visa recriar em outro idioma um texto literário de tal modo que sua literariedade seja, na medida do possível, preservada. Isso significa que a tradução literária de um romance deve resultar num romance; a de um poema, num poema. Significa que a tradução de um texto que provoque riso no original deve provocar o riso em seu leitor; que a tradução de um poema cheio de efeitos musicais, como padrões rítmicos e rimas, deve conter efeitos semelhantes ou de algum modo análogos; que a tradução de uma peça teatral que represente fielmente a maneira de falar de pessoas de classe média na cultura de origem deve representar de modo igualmente fiel a maneira de falar de pessoas de classe média na cultura do idioma da tradução. Significa também que a tradução de um texto considerado difícil, espinhoso, idiossincrático e estranho em sua cultura de origem deve ser um texto que provoque as mesmas reações de perplexidade e estranhamento no público da cultura para o qual foi traduzido; e que a tradução de um texto considerado singelo e de fácil leitura pelos leitores da língua-fonte deve resultar num texto que seja encarado como igualmente simples pelos leitores da língua-meta (Britto, 2012, p. 47-48).

Tal visão é um direcionamento que levamos em conta por seu caráter equilibrado e realístico. Não se espera que um texto perca sua essência no processo de traduzir. Para isso, o que o material é em sua proposta categórica inicial se mantém como tal. Além disso, ainda existe o caráter da construção que muitas vezes também importa, e denota sentidos. Atentar-se a isso e buscar trazer ao ponto de vista do leitor-meta uma atmosfera acolhedora e, tanto quanto possível, equiparada à base, ainda que a partir de um escrito surgido em contextos de diferença, é a constante luta do tradutor literário.

Vale lembrar, contudo, que já dentro de um processo de tradução, o que surge nem sempre facilita o estabelecimento das mais absolutas correspondências, mas o

tradutor está sempre em busca daquilo que, em sua concepção profissional, mais importa, tentando tanto quanto possível criar um poema, romance ou o que quer que seja, de forma a considerar um balanceamento entre as demandas de um novo público e os aspectos mais possíveis e necessários de serem trazidos.

Esses processos de tradução, no entanto, não são um “receituário” e nem uma busca pela perfeição (Barbosa, 2020, p. 134), que apresentamos aqui. As categorias exploradas funcionam como tentativas de percepção a partir de fenômenos encontrados em um processo de comparação. As observações e evidências da presença desses elementos em um texto ajudam sobretudo a pensar nos ruídos do processo e nas tomadas de decisão, juntamente com seus reflexos. Todavia, o encontro desses em uma obra não é engessado. São, na verdade, variáveis, assim como cada objeto traduzido ao qual tentam representar. Não existindo, portanto, fórmulas, mas sim um constante desafio de escolhas a partir de itens de pluralidade, que são os textos.

Mediante um processo que começou com a leitura, direcionamo-nos para a reflexão e comparação do nosso corpus de investigação – o livro *Here the whole time* (Martins, 2020), procedemos a um constante retorno de consulta e comparação ao seu material de origem, que é o livro *Quinze dias* (Martins, 2017). Os recortes trazidos na seção três deste trabalho são, portanto, alguns dos exemplos tirados de ambas as representações linguísticas do livro proposto para análise, e que, dentre dezenas de outros trechos, mais se destacaram para a tarefa de terem procedimentos da tradução apontados entre si. Uma primeira versão mais ampla deste texto foi apresentada como trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Letras: Língua Inglesa e Literaturas, de um dos autores deste artigo.

1 REFLEXÕES SOBRE O ATO DE TRADUZIR

Conexões entre as diversas partes do mundo e entre seus povos tendem a acontecer, e elas se dão em vários níveis, desde geográficos e financeiros até culturais e linguísticos, mas para que isso aconteça existem fatores que trabalham nos bastidores, fazendo com que esses fenômenos de ligação entre grupos se tornem possíveis. Sendo, por exemplo, as criações de histórias e ideias verdadeiras fontes de riquezas produzidas dentro de uma comunidade, em muitos casos fazem-se válidas as propostas para compartilhar tais produções e, em ocasiões como essas,

a escala de distribuição que passa a existir pode até mesmo furar a bolha nacional como um resultado do ímpeto para que seja possível que uma obra literária se torne conhecida em outros países, para além daquele de sua origem.

Nessa empreitada aqui exemplificada, um dos principais fatores que torna possível a exportação de matéria intelectual chama-se tradução. Uma atividade que, por sua vez, é composta de inúmeras práticas que, como um todo, acabam por contribuir para a comunicação entre povos e suas culturas, ainda que em idiomas diferentes. Este ato aqui envolvido e chamado de traduzir é, em verdade, algo bastante recorrente em nossas vidas. Existem, no entanto, aquelas facetas a respeito da área que não são tão popularmente conhecidas e, portanto, isso abre espaço para que aprofundamentos possam ser realizados e isso contribua para que mais pessoas passem a enxergar a atividade da tradução com maior plenitude.

A percepção acerca de um tema muitas vezes tem relação com seu conceito e, a depender do nível de conhecimento de cada um sobre ele, é possível que haja variações. A respeito da tradução, pode existir aquela parcela de indivíduos que a enxergam parcialmente, de forma que sua compreensão não contemple a vasta gama de perspectivas presentes, ao considerarmos a variedade de estudos desenvolvida em torno da área.

O foco não abrangente de visão a respeito das práticas pode ser fator indutor para se pensar a tradução como algo bastante linear, como se cada palavra em uma língua tivesse uma palavra correspondente ao seu significado em outra, e isso bastasse para estabelecer uma tradução. Seria então apenas trocar um signo linguístico por outro similar no idioma desejado e isso, em tese, poderia ser o funcional e o todo necessário para o processo.

Nesse caso, teríamos então textos – o fonte e o já traduzido – com estruturas bastante parecidas e, se os colocássemos lado a lado, de modo a favorecer uma visualização paralela, seria possível identificar cada parte textual, palavra por palavra, e ver esses itens, ainda que de forma isolada, apresentando significados bastante correspondentes. A título de exemplificação, percebamos o que acontece a seguir:

Quadro 1

| | |
|---|--------------------------|
| Você é deslumbrante. | <i>You are gorgeous.</i> |
| Você → <i>You</i> é → <i>are</i> deslumbrante → <i>gorgeous</i> | |

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Vendo essa frase, estamos a presenciar uma forma de estrutura funcional em dois idiomas, tradução perfeitamente literal, passando uma noção de linearidade. Ocasão e efeito que podem perfeitamente acontecer. Mas o que não podemos é jogar para o esquecimento o fato de que nem sempre será assim, afinal, inúmeros fatores contribuem para que essa abordagem nem sempre funcione. Há diferenças a níveis morfológicos, sintáticos e lexicais que entram na equação e ficam evidentes no processo de traduzir. Além de que, sobretudo, as diferenças culturais trazem sua contribuição para a forma como um texto pode ser passado para um determinado grupo, e cada vez mais isso gera um fator oblíquo (Campos, 1986), distanciando assim a estrutura entre os textos e deixando espaço para uma preocupação semântica.

A perspectiva literal não deixa de ter a sua parcela de conexão com o que é o traduzir, mas está longe de ser o suficiente para defini-lo. Inclusive, esse entendimento – que aqui consideramos fracionado a respeito do que é de fato a tradução – tende a criar um fator de expectativa bastante modelado. O que uma pessoa espera ver em um texto novo – que é resultante da tradução – pode, na verdade, representar apenas um dos aspectos do que de fato envolve o seu produzir.

É perfeitamente plausível esperar ver correspondências literais entre palavras ao considerar determinados textos em dois diferentes idiomas, mas o que acaba sendo enganoso, e potencialmente nocivo a esse desenvolvimento de concepção, é o ato de pôr o texto fonte em um pedestal (Aubert, 1993, p. 53), como algo exacerbadamente prioritário, e com isso condenar uma tradução devido a alguns de seus aspectos de realidade, que surgem quando essa nova produção expressa o entendimento para com o seu novo público, por ser fruto do trabalho de um tradutor que leva sua ação principalmente nesse sentido.

É preciso apontar a verdade aprofundada acerca desse processo que a tradução traz consigo. No fim das contas temos um contato cultural que levanta a forte necessidade de contextualização. Em verdade, o foco não é o texto. O traduzir é feito visando alguém, e essa consideração estrutural tem seu espaço, que é realmente importante, mas o que não pode jamais ser deixado no esquecimento é o fato de que, como bem nos lembra Campos (1986, p. 27), a tradução não é feita de uma língua para outra, mas sim de uma cultura para outra.

Quando esse ponto é levantado, o foco não é descreditar a forma de escrita e a linearidade inerente a algumas traduções. O objetivo é lembrar que a conexão que se busca estabelecer é dependente de uma série de observações de público. O autor cria a obra com suas palavras, expressões e, através delas, sua mensagem é expressada e desperta algum tipo de interpretação na mente de seu público alvo. O que garante, no entanto, que meramente traduzir palavra por palavra vai proporcionar uma reação digna em um novo público quando uma tradução vier a existir?

É nessa “tecla” que Nida & Taber (1982) tocam quando falam sobre uma mudança no teor de conceituação da tradução. A respeito do assunto, os autores dizem:

The older focus in translation was the form of the message [...] The new focus, however, has shifted from the form of the message to the response of receptor. Therefore, what one must determine is the response of the receptor to the translated message. This response must then be compared with the way in which the original receptors presumably reacted to the message when it was given in its original setting (Nida; Taber, 1982, p. 1)¹.

Assim como um leitor que consome uma obra nativa de sua língua de origem pode experimentar sensações trazidas pelas mensagens do texto, um falante de outra língua também o pode, através de uma tradução. Isso, no entanto, requer um tradutor que conheça não apenas a cultura do idioma de partida, mas também possua profundo entendimento da cultura relacionada ao local de chegada deste novo objeto. O tradutor precisa conhecer bem a língua de chegada, a cultura e

¹ “O antigo foco na tradução era a forma da mensagem [...] O novo foco, no entanto, mudou da forma da mensagem para a reação do receptor. Portanto, o que se deve determinar é a reação do receptor para com a mensagem traduzida. Essa reação deve então ser comparada com o modo como os receptores originais supostamente reagiram à mensagem quando esta lhes foi dada no seu formato original” (Nida; Taber, 1982, p. 1, *tradução nossa*).

costumes do povo que a fala, para que a partir disso desenvolva um trabalho que traga à tona a consciência de que povos diferentes expressam suas ideias de formas diferentes.

O que é considerado uma correspondência, portanto, pode não ser encontrado em uma forma de tradução literal, mas sim em uma obliquidade, que nada mais é que a não linearidade, algo também presente no processo de traduzir e que, em diversos momentos, acaba se provando concreto. Desse modo, para fins ilustrativos, tomando por inspiração o exemplo no início do parágrafo anterior, não soa plausível que, assim como aquele consumidor primário da obra original, o leitor de número um, que tem sua necessidade contemplada, o segundo leitor presente nesse cenário figurativo, que é o consumidor de uma tradução, também possa ter o seu ponto de vista sendo prestigiado a tal nível que, quando pertinente, sua mensagem seja trabalhada para a sua própria realidade cultural?

Para responder a essa pergunta, vamos pôr em jogo um exemplo relacionado ao nosso próprio contexto. No Brasil, de modo geral, fazemos uso da língua portuguesa, e em nossa cultura não é incomum que indivíduos usem a expressão “pode tirar o cavalinho da chuva” quando desejam indicar que um fato tem possibilidade remota de acontecer ou que não tem qualquer chance e deve ser esquecido por um segundo participante do diálogo. Vejamos o seguinte exemplo fictício de tradução de uma frase com a expressão:

Quadro 2

| | | |
|---|---|---|
| Você quer que eu te ajude, Mas <u>pode tirar o cavalinho da chuva.</u> | → | <i>You want me to help you, But <u>take the little horse out of the rain.</u></i> |
|---|---|---|

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Nesse caso é perceptível a presença da tentativa forçada de utilizar os mesmos elementos da fonte. Um falante de língua inglesa, dentro de seu contexto cultural, não tem acesso a essa expressão da forma que aqui foi apresentada. Tentar se aproveitar das informações isoladas e pô-las em uma nova estrutura linguística sem avaliar os seus possíveis efeitos é um grande erro.

Essa exemplificação parece no primeiro momento mostrar que a língua inglesa não consegue expressar tal forma de recusa, mas esse definitivamente não é o caso.

Cada idioma tem sua forma de expressar ideias e, no inglês, a semântica da expressão apresentada pode ser utilizada da seguinte maneira:

Quadro 3

| | | |
|---|---|--|
| Você quer que eu te ajude, Mas <u>pode tirar o cavalinho da chuva.</u> | → | <i>You want me to help you, But <u>don't hold your breath.</u></i> |
|---|---|--|

Fo Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Notemos que, embora as palavras “cavalinho” e “chuva” não sejam mencionadas na tradução, a mensagem completa existe. Aguardar em expectativa é algo que o usuário de ambas as expressões não incentiva. Ao dizer para um brasileiro que tirar seu cavalo – que também serve como meio de transporte – do espaço chuvoso é o mais aconselhável, a mensagem subentendida é a de que o aguardo será longo e possivelmente interminável, resultando em uma má experiência para o animal. Da mesma forma, um falante de língua inglesa, em sua ansiedade para que algo aconteça, pode em resposta receber uma mensagem que diz para ele não segurar a respiração no andamento, pois as expectativas de retorno são baixíssimas e, como já imaginamos, executar esse ato restritivamente respiratório no processo de espera não resultaria em um acontecimento agradável.

As formas de contar uma história podem apresentar algum impacto aparentemente divergente no primeiro momento, mas ao analisar o que está envolvido em realmente traduzir, pode ser surpreendente perceber o quanto algumas escolhas são válidas em prol da contextualização ao novo leitor. Isso pode resultar em um maior volume de interpretações, uma melhor fonte para identificação e, conseqüentemente, fazer com que mais pessoas ouçam a respeito e desejem consumir aquele determinado conteúdo que, por ter sido feito focando um novo público, conversa bem melhor com essa comunidade. Assim, então, é válida a versão da pergunta feita anteriormente: é razoável que a realidade cultural seja um fator a se considerar no processo da tradução, trazendo o ponto de vista para ser tratado como relevante ao trabalho que surgirá?

A resposta para tal questão é evidente e positiva. Dentro de uma preocupação quanto à mensagem expressada existe também espaço para que, tanto quanto razoavelmente se mostre possível, esta seja contada de uma forma própria ao meio.

Buscando, finalmente, causar ao público uma sensação de familiaridade onde, sim, este novo grupo pode até estar vendo o texto originado em uma outra cultura, mas suas mensagens são apresentadas de uma forma inclusiva, o que envolve o fazer da tradução.

Para isso, no entanto, a expertise do profissional da tradução é imprescindível, uma vez que ele estará constantemente confrontando os aspectos linguísticos e culturais envolvidos em seu trabalho, tomando decisões (Arrojo, 2007) para contornar enxurradas de ruídos, ou seja, aquilo que pode comprometer a recepção da mensagem e que pode estar presente em uma tradução (Campos, 1986), dificultando o processo que visa estabelecer uma ponte para o ato de comunicar.

Trabalhar com tradução é, portanto, uma tarefa de constante reflexão, em que referências existem e são checadas, coincidências estilísticas têm seu espaço, mas o principal foco será estabelecer uma visão do significado tentando se pôr na ótica do novo público-alvo. Assim a semântica pode ser trabalhada da forma mais adequada para tentar aproximar as produções na devida medida, sendo sempre alinhada ao leitor vigente, pois o contexto é, verdadeiramente, um aspecto de suma importância.

Estes pontos colocados aqui são uma forma de chamar a atenção para o fato de que a tradução tem um espaço mais profundo. Ela possui aspectos que em alguns casos não são vistos, mas ao alargar nosso campo de visão quanto a essa forma de arte, um novo horizonte envolvendo tal prática torna-se acessível e, por sua vez, isso ajuda os interessados a desenvolverem um nível de entendimento quanto a um novo assunto que não é alheio a sua própria existência, mas sim um elemento extremamente presente na contemporaneidade e que, em algum momento e em dado nível, beneficia a muitos. A proposta e, principalmente, os meios como a tradução se dá acabam por criar novas percepções quanto ao próprio idioma fonte e o idioma alvo no processo em andamento, e é justamente isso o que veremos, em parte, na terceira seção deste artigo, a seguir.

2 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA TRADUÇÃO EM *HERE THE WHOLE TIME*

Os trechos seguintes se referem a cenas de momentos semelhantes, porém em versões diferentes – inglês e português – da obra *Here the whole time* (2020), de Vitor Martins, e sua contraparte original, o livro *Quinze dias* (2017), logicamente do mesmo autor. Através da observação de fenômenos da tradução em trechos desse(s) livro(s), fizemos alguns destaques, recortando-os e os organizando em

tabelas, fragmentos em língua inglesa que serão utilizados aqui lado a lado com trechos do livro *Quinze Dias* (Martins, 2017) para, novamente, pontuarmos procedimentos que constantemente estão envolvidos em processos de tradução, especificamente, neste artigo/seção, sobre aspectos estruturais dessa obra traduzida.

Quadro 4

| | | |
|---|---|---|
| <p>“— Bom dia. Tem tinta no queixo. Mas tá linda mesmo assim — eu respondo <u>com pressa</u> enquanto como um sanduíche de queijo e procuro minhas chaves”. (Martins, 2017, p. 9)</p> | → | <p>“<i>Good morning. You have paint on your chin. But you look beautiful, anyway, I say <u>hurriedly</u> as I grab a cheese sandwich and look for my keys”.</i> (Martins, 2020, p. 3)</p> |
|---|---|---|

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A partir do primeiro conjunto de frases elencadas abaixo, podemos perceber efeitos na categoria gramatical que por vezes ocorre no processo tradutório, o fenômeno que aqui chamamos de transposição. Nos fragmentos em destaque, podemos observar a presença sutil desse procedimento, sem que haja qualquer prejuízo à constituição dos sentidos.

No primeiro exemplo dado temos uma locução adverbial sublinhada. Esse elemento é composto pela preposição “com”, seguida do substantivo “pressa”, que conjugados, trazem um sentido que se aplica a algo, intensificando o tom de urgência. Nesse caso, o elemento modificado é a forma verbal “respondo”, que passa a expressar a ideia de uma fala com projeção veloz em seu ritmo.

Esse mesmo efeito é recuperado quando a produção em língua inglesa tem seu espaço. No entanto, dessa vez o que antes era uma construção com duas palavras, tem seu sentido executado através de um único elemento lexical, que é o advérbio “hurriedly”. Em ambos os casos o efeito é trazido para o elemento verbal que o precede, mas esse sutil nível de mudança no perfil categórico de elementos, indo de locução adverbial a advérbio, nos permite entender que o sentido foi transposto para a outra língua, como uma consequência do processo de tradução.

Indo para além de termos isolados, partes mais extensas de um discurso podem também sofrer mudanças que afetem a nível visual, mas, semanticamente – quando se considera o resultado interpretativo para o enredo – torna-se possível julgar uma semelhança de mensagem. Em casos assim, é possível ver uma modulação na estrutura. Os exemplos com sublinhados a seguir nos mostram isso dentro da trama do livro:

Quadro 5

| | | |
|---|----------|--|
| <p>“[...] Sento no chão porque parece o certo a fazer. Nosso sofá florido foi a cama de Caio na última noite e não quero que ele <u>pense que estou invadindo seu espaço</u> [...]”. (Martins, 2017, p. 25)</p> | <p>→</p> | <p><i>“[...] I’m sitting on the floor because it feels like the kind thing to do. Our floral couch was Caio’s bed last night, and I don’t want him to <u>feel like I’m not respecting his space</u> [...]”.</i> (Martins, 2020, p. 27)</p> |
|---|----------|--|

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Nos pontos chave desses trechos temos tanto uma troca de verbos, quanto uma troca de forma. A palavra “invadindo” cedeu espaço para “respecting”, bem como “feel” tomou o lugar de “pense”. Palavras que em diferentes contextos podem resultar em distintas interpretações. Aqui, no entanto, como percebemos, o resultado interpretativo conjunto é o mesmo.

Para além dessas substituições, tivemos um movimento do trecho em destaque, que antes era afirmativo e na versão inglesa recebeu status de negação. Esses aspectos, no entanto, não irão moldar o sentido, no enredo, de forma a desvirtuá-lo. Muito pelo contrário, pois a visível intenção em ambas as frentes é passar a ideia de que o personagem reflete acerca do seu possível ato e das consequências, na percepção de um outro indivíduo.

Tal leitura nos deixa ver que uma visão aponta para a outra. No contexto, o que pode se sentir envolve também um pensamento interpretativo da situação. Ademais, invadir é o mesmo que não respeitar, e, por sua vez, esse desrespeito pode ser mostrado em forma de invasão territorial. Logo, se um reflete o outro e

ambos apontam no mesmo sentido, com diferentes posturas, o produto desse fragmento é um objeto modulado.

É possível ainda encontrar no livro trechos que concatenam informações em um espaço menor de caracteres. O que contribui para uma estrutura reduzida do corpo textual, por funcionar como um efeito de condensação dos dados apresentados. É o que ocorre a seguir:

Quadro 6

| | |
|---|--|
| <p>“— Quer dizer então que você é o tipo de pessoa que gosta mais do filme do que do livro? — Caio diz com um tom julgador (<u>só que de brincadeirinha</u>)”. (Martins, 2017, p. 39)</p> | <p>→</p> <p>“So you’re the kind of person who likes the movie better than the book?’ Caio asks with <u>mock judgment</u> in his voice”. (Martins, 2020, p. 47)</p> |
|---|--|

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

O foco no recorte em destaque leva ao efeito de simplificação. Como pode ser observado na última linha do exemplo em língua portuguesa, o trecho se conclui estabelecendo uma extensão perceptiva acerca do elaborado de fala imediatamente anterior. O personagem da cena externa uma pergunta que pode passar a ser vista como um discurso de julgamento. Isso, no entanto, pode ser aliado a recursos vocais, como a entonação, para aplicar efeitos que impactem na percepção de um ouvinte.

Em termos de leitura, naturalmente a vocalização não é algo proporcionado pelo escrito. Ainda assim, recursos de escrita podem ser utilizados para guiar a mente do leitor a compreender esses efeitos e trabalhar sua interpretação e imaginação a ponto de entender que o diálogo estabelecido traz algo mais.

Nesse momento da história o interlocutor não está criticando com aspereza, mas sim utilizando aspectos apresentados para levantar um questionamento que traga potencial argumentativo para aquele momento de interação. Para tanto, ele faz isso de modo a estabelecer um ar relativamente cômico na conversa. Por sua vez, o conjunto de elementos utilizados em português para modelar a atmosfera do

contexto se encontra entre parênteses, deixando claro que a fala tem caracterização que pende para “brincadeirainha” em seu aspecto intencional.

No total, em língua portuguesa, quatro palavras são utilizadas para construir adequadamente essa percepção acerca do que foi declarado. Esses elementos estão postos de forma quase que externa à linha pós fala, uma vez que esse trecho final, ainda que envolvido, vem entre caracteres especiais que indicam um comentário extra.

Quando nos atentamos para a versão de língua inglesa, no entanto, a existência de informações reunidas entre parênteses não é notada. Com esse resultado perceptivo, ao buscar na construção algo que transmita o sentido trabalhado no material base, percebemos sem muito esforço que o termo “mock” – mesmo consistindo em apenas uma palavra e estando posicionado em uma parte quase que central da oração – é que agora carrega, de modo condensado, a função modeladora que antes era distribuída entre vários elementos, pois o seu sentido aqui é justamente o de apontar a não autenticidade de intenções depreciativas por parte do falante.

Na obra em análise, também é possível encontrarmos o oposto desse procedimento, quando o que era menor em extensão estrutural se alarga em comparação a um primeiro estado, podendo ser nomeado de amplificação. O seguinte recorte do livro ilustra esse processo, através de um trecho curto, porém efetivo:

Quadro 7

| | | |
|--|----------|--|
| <p>“— Quer dizer então que você é o tipo de pessoa que gosta mais do filme do que do livro? — Caio diz com um tom julgador (<u>só que de brincadeirainha</u>)”. (Martins, 2017, p. 39)</p> | <p>→</p> | |
|--|----------|--|

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

O foco no recorte em destaque leva ao efeito de simplificação. Como pode ser observado na última linha do exemplo em língua portuguesa, o trecho se conclui

estabelecendo uma extensão perceptiva acerca do elaborado de fala imediatamente anterior. O personagem da cena externa uma pergunta que pode passar a ser vista como um discurso de julgamento. Isso, no entanto, pode ser aliado a recursos vocais, como a entonação, para aplicar efeitos que impactem na percepção de um ouvinte.

Em termos de leitura, naturalmente a vocalização não é algo proporcionado pelo escrito. Ainda assim, recursos de escrita podem ser utilizados para guiar a mente do leitor a compreender esses efeitos e trabalhar sua interpretação e imaginação a ponto de entender que o diálogo estabelecido traz algo mais.

Nesse momento da história o interlocutor não está criticando com aspereza, mas sim utilizando aspectos apresentados para levantar um questionamento que traga potencial argumentativo para aquele momento de interação. Para tanto, ele faz isso de modo a estabelecer um ar relativamente cômico na conversa. Por sua vez, o conjunto de elementos utilizados em português para modelar a atmosfera do contexto se encontra entre parênteses, deixando claro que a fala tem caracterização que pende para “brincadeirainha” em seu aspecto intencional.

No total, em língua portuguesa, quatro palavras são utilizadas para construir adequadamente essa percepção acerca do que foi declarado. Esses elementos estão postos de forma quase que externa à linha pós fala, uma vez que esse trecho final, ainda que envolvido, vem entre caracteres especiais que indicam um comentário extra.

Quando nos atentamos para a versão de língua inglesa, no entanto, a existência de informações reunidas entre parênteses não é notada. Com esse resultado perceptivo, ao buscar na construção algo que transmita o sentido trabalhado no material base, percebemos sem muito esforço que o termo “mock” – mesmo consistindo em apenas uma palavra e estando posicionado em uma parte quase que central da oração – é que agora carrega, de modo condensado, a função modeladora que antes era distribuída entre vários elementos, pois o seu sentido aqui é justamente o de apontar a não autenticidade de intenções depreciativas por parte do falante.

Na obra em análise, também é possível encontrarmos o oposto desse procedimento, quando o que era menor em extensão estrutural se alarga em comparação a um primeiro estado, podendo ser nomeado de amplificação. O

seguinte recorte do livro ilustra esse processo, através de um trecho curto, porém efetivo:

Quadro 8

"[...] Saio do quarto [...]"
(Martins, 2017, p. 32)

→

"[...] I walk out of my bedroom
[...]".
(Martins, 2020, p. 37)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

O que é apresentado nesta totalidade da versão brasileira é uma construção de três palavras. Mais especificamente, e de modo destacado, acima temos o verbo "saio" que dá início ao recorte. O que está envolvido em seu sentido, no entanto, é melhor percebido quando notamos o que a tradução originou. Quase como se o objeto – que aqui é a palavra – tivesse sido destrinchado e assim dado existência as três partições da versão estrangeira.

Na cena temos um personagem que narra sua ação atual. Esse momento envolve deixar um recinto, mas dizer isso traz ao menos três aspectos que em inglês são representados justamente por três palavras. Iniciando de forma mais central, temos a ação de se locomover, que neste caso é em caminhada. Por essa razão, o que se apresenta na nova versão é a palavra "walk".

Para além disso, o movimento acontece em algum sentido, e observando o que foi construído na versão base, podemos claramente dizer que esse ato vai em direção a um espaço externo. Tal representação do significado é expressada ao complementar o texto com a palavra "out", gerando assim um *phrasal verb*², que se aproxima ainda mais do sentido que precisa ser transmitido.

Por fim, há ainda a necessidade de determinar um esclarecimento quanto ao praticante da ação. Com isso, percebendo a conjugação do verbo na versão em português, fica claro que, embora não esteja visível na superfície textual através de um pronome ou substantivo, o sujeito da ação pertence à posição de primeira pessoa do singular. Esse efeito oculto é comum no português, mas evitado em

² A união de um verbo com uma (ou mais) preposição ou advérbio, proporcionando um retrabalho da significação.

inglês, o que faz com que na versão traduzida o pronome “I” esteja visivelmente presente.

O resultado é, então, um conjunto trazido por um efeito amplificador da estrutura textual. No entanto, em ambos os lados das versões, embora com extensões diferentes de caracteres, temos uma mesma base de sentidos. O que nos traz a visão de um personagem que fala de si mesmo, contando sua presente ação de movimentar-se em sentido externo à sua localização atual.

Finalmente, quando elementos trazem uma carga muito própria e difícil de ser expressada de forma objetiva através de outro termo, para solucionar a situação, pode ocorrer uma transferência, também chamada de empréstimo, como é o caso do exemplo abaixo. Contudo, para além disso, existem casos em que uma carga de informação extra, que chamamos de explicação, pode ser trabalhada para melhor contextualizar aquele objeto. No livro em análise temos:

Quadro 9

| | |
|---|--|
| <p>“[...] eu não fico surpreso quando Caio me diz que hoje vamos a uma <u>fest junina</u>”. (Martins, 2017, p. 111)</p> | <p>→</p> <p><i>“[...] I’m not all surprised when Caio tells me we’re going to a <u>Festa Junina</u>. <u>If you’re not familiar, Festa Junina is a nationwide tradition in Brazil that celebrates the harvest. There are parties and festivals all throughout the month of June, and everyone dresses up in country-style costumes and eats all kinds of delicious food</u>”.</i> (Martins, 2020, p. 146)</p> |
|---|--|

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Ao menos três considerações podem ser feitas a partir desses recortes. A primeira refere-se ao nome da festividade presente em ambas as versões. Sabemos que a Festa Junina é um costume bastante típico entre muitos brasileiros. Isso pode refletir tanto na forma de vivência de algumas pessoas, de modo a fazer com que exista uma atividade participativa em espaços com eventos assim, ou ainda pela forma de consciência, por não exatamente estar dentro dos ambientes de comemoração, mas saber que eles existem, sentir seus efeitos sociais, econômicos e culturais no período do ano em que isso ocorre, além de compreender exatamente o que está envolvido nesse momento.

Qualquer que seja o perfil do envolvimento, sendo brasileiro, fato é que o indivíduo muito provavelmente conhece esse costume anual. Por outro lado, fora do Brasil, a depender do local, esse costume pode ser bastante desconhecido. Indo ainda mais a fundo, pode ser que indivíduos de uma outra cultura nem sequer tenham uma fácil titulação que corresponda ao evento brasileiro, dificultando a tradução em padrões literais. Para casos assim, uma transferência se mostra plausível.

Isso é justamente o que acontece no exemplar em análise, pois é nítida a necessidade da tradutora em mostrar aquele elemento cultural, e isso resulta em sua decisão de transferir, de forma bastante direta, à maneira como comunicamos quando em referência a essa festividade. Nesse fragmento não vemos ser dito “Junina Party” ou “Junina Celebration” ou ainda “Junino Festival”. O que é empregado é o termo “Festa Junina”, que claramente é a referência titular completa praticada por brasileiros.

Isso, no entanto, nos leva para um segundo ponto de consideração. A decisão de retirada da referência ao mês de ocorrência. Como podemos acompanhar no trecho de língua portuguesa, a escrita usada primariamente é “festa *junina*”, e isso, conforme trabalhado um pouco mais à frente na história do livro, se dá pelo fato de a festa não estar sendo realizada no sexto mês do ano, como é de costume, mas sim no sétimo. Logo, o mês de julho é diretamente referenciado ao mencionar aquela festividade na cena em específico.

Para leitores estrangeiros, no entanto, devemos lembrar que, por si só, os trechos em língua portuguesa já devem causar estranhamento, e possivelmente confusão, já que, como mencionado anteriormente, não são todas as culturas que conhecem essa prática. Sabendo disso, já é um exercício de esforço trazer para a mente do novo leitor esse apego à percepção do objeto como algo a se imaginar a partir daquela leitura.

Fazer isso e ainda demandar que eles entendam uma segunda informação incorporada à principal seria ainda mais custoso. Dessa maneira, nesse primeiro momento a informação referente ao mês parece ter sido removida do contexto. Todavia, devemos apontar que, em posição semelhante em relação a versão brasileira, no parágrafo seguinte o leitor logo recebe o informe quanto ao cenário periódico da festividade ao qual os personagens se referem. Sendo assim, inicialmente a referência se foi, mas para termos de enredo, o entendimento e a

construção no imaginário levam à mesma direção, e, neste caso, por apresentar ao leitor – que possivelmente nunca ouviu falar dessa comemoração – uma forma base, tal como é comumente nomeada no Brasil.

Por fim, como terceira consideração, existe a clara distinção de extensão no parágrafo em recorte. Essa parte é evidente como um processo de explicação que vem para sanar qualquer tipo de questionamento inicial que o leitor possa ter a respeito do termo, que para eles pertence ao exterior. Uma contextualização válida para, na medida do possível, equilibrar as recepções de leitores estrangeiros em relação a dos leitores brasileiros, e que foi satisfatoriamente realizada dentro do universo de possibilidades relativas à trama, pois a tradutora se vale do recurso de personalidade do protagonista para trazer esse arranjo.

Felipe é não apenas o personagem principal da obra, mas também o próprio ponto de vista e fornecedor de informações ao longo da história. Fazer breves inserções de dados na narrativa, em meio a diálogos, é exatamente o que o personagem costuma fazer. Sendo assim, ao realizar essa movimentação para explicar o fenômeno das festas juninas, ao novo texto é conferido uma gama informativa que, mais do que interessante, pode ser considerada até mesmo essencial para a boa leitura do novo público, e tudo é bem desempenhado, pois o novo texto ficou bastante fluído, assegurando um ar de naturalidade para a produção em língua inglesa.

Esses são alguns dos trechos encontrados ao longo da obra que transparecem modalidades de procedimentos de tradução mais voltadas para a estrutura do objeto textual. Ao longo do livro, exemplos assim podem ser observados e isso nos ajuda a entender melhor algumas transformações por vezes não tão literais. Aspectos que, no primeiro olhar, podem parecer conflitantes, mas, em verdade, são meras consequências do processo de traduzir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma o estudo das literaturas infantojuvenis pela perspectiva da representação do personagem negro me possibilitou novos olhares acerca das temáticas étnico-raciais em duas diferentes dimensões, pois o espaço escolar é permeado através das diversidades culturais que interagem nesse território. Assim sendo o respeito e a valorização das diferenças culturais precisa ser debatidas para não ocorrer situações de preconceito, racismo ou discriminação.

Os elementos que pontuamos ao examinarmos algumas das perceptíveis aplicações de elementos envolvidos na prática de tradução, que tomou por objeto o livro em língua inglesa chamado *Here the whole time* (Martins, 2020), resultou na percepção de que uma obra brasileira intitulada de *Quinze dias* (Martins, 2017) se converteu em uma versão internacional, que estendeu seus objetivos de contar uma história já apresentada no material base. Tal processo abarcou aspectos de obliquidade, abertura criativa e perspectiva para a compreensão de novos leitores.

A pesquisa partiu daí, em um processo de checagem em que trouxemos fragmentos do livro de ambas as versões linguísticas – português e inglês – organizados paralelamente, em tabelas. Um processo de análise de tal natureza revela o que a tradução traz e o que pode ser contado através de seu produto. Um processo vivo se constata, porque não são sempre ao pé da letra os encontros nas observações paralelas.

Logo, não se tratando de algo completamente literal, mas sim feito a partir da leitura do tradutor e de seu julgamento, que trata de levar, tanto quanto possível, as experiências e sensações do texto base de um lado ao outro. Isso, por sua vez, é feito mediante compreensão de que o processo criativo se dá ao longo das fases do texto, e com o entendimento de que um novo público irá consumi-lo, com perspectivas diferentes, que devem ser bem entendidas e utilizadas pelo profissional tradutor, para guiar a sua produção na empreitada de fazer essa peça textual.

Em meio a tais processos, os procedimentos apresentados e considerados ao longo do trabalho nos revelaram essas movimentações, indicando como, em alguns casos, o resultado é algo bastante direto, mas em outros acaba sendo bastante variado em decisões, direções e efeitos. Na decisão do profissional de traduzir palavra por palavra, por exemplo, existe uma parcela de verdade, mas também uma armadilha. O fato de que isso está englobado no que significa um processo maior tornou pertinente e necessária uma proposta de apresentação de vertentes não tão comumente vistas em holofotes. Isso aponta para o fato de que, como existem muitos âmbitos para onde vai o traduzir, existem aspectos que podem ser levados em consideração de acordo com a natureza do projeto de tradução.

Dentro do nicho de tradução literária, os procedimentos analisados neste artigo são algumas das facetas possíveis a se considerar, e isso já mostra a complexidade do processo de traduzir. A prática de tradução engloba lidar com as obliquidades que se apresentam por fatores que vão desde aspectos mais estruturais

surgidos a partir das distinções entre sistemas linguísticos, passando pelas formas como os indivíduos compreendem suas expressões e pode ir até o auge criativo, que envolve referenciar aspectos da obra na língua de partida através de outras perspectivas válidas na língua alvo, para o novo público leitor da obra.

REFERÊNCIAS

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

AUBERT, Francis Henrik. **As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2020.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAMPOS, Geir. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHAL, Tania Franco. A Tradução Literária. **Organon: Tradução literária em exercício**, Porto Alegre, UFRGS, v. 7, n. 20, p. 47-52, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/39381>. Acesso em: 17 de outubro de 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Vitor. **Here the whole time**. Trad. Larissa Helena. New York: PUSH, 2020.

MARTINS, Vitor. **Quinze dias**. São Paulo: Globo Alt, 2017.

NIDA, Eugene A.; TABER, Charles R. **The theory and practice of translation**. Leiden: E.J. Brill, 1982.

PYM, Anthony. **Explorando as teorias da tradução**. Trad. Rodrigo Borges de Faveri e Juliana Steil. São Paulo: Perspectiva, 2017.

Sobre os autores

Antonio Carlos Santos da Silva Júnior

Graduado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Contato: antonyo.saj@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8622-7934>

Adelino Pereira dos Santos

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

Contato: adesantos@uneb.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9920-3649>

Alyxandra Gomes Nunes

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

Contato: alynunes@uneb.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5043-4673>

Artigo recebido em: 30 de setembro de 2023.

Artigo aceito em: 17 de outubro de 2023.

ENTRE O BRITÂNICO E O ESTADUNIDENSE: DISCUTINDO O ENSINO DE PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

BETWEEN BRITISH AND AMERICAN: DISCUSSING THE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE PRONUNCIATION IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

Victor André Pinheiro Cantuário 
Marcos Souza Ribeiro 
Paula Bianca Balieiro Nunes 

RESUMO

O objetivo do artigo é tratar da presença e do uso das variantes britânica e estadunidense no ensino de inglês como língua estrangeira na rede regular de ensino da educação pública brasileira, bem como é discutida a importância atribuída aos falantes nativos e não nativos nesse processo. A metodologia utilizada foi de pesquisa com contornos bibliográficos quanto ao uso das fontes. O resultado obtido mostra que para o ensino de pronúncia de uma língua estrangeira como o inglês, principalmente, devido à extensão territorial conquistada pela língua, em nível global, o método da abordagem comunicativa é o que se evidencia como o mais coerente porque não privilegia uma pronúncia específica da mesma forma que não exclui outras possibilidades. A partir da discussão, chegou-se à conclusão de que o ensino da pronúncia de uma língua estrangeira deve privilegiar os aspectos da inteligibilidade no processo de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Pronúncia. Variante. Abordagem Comunicativa.

ABSTRACT

The objective of the article is to address the presence and use of British and American variants in teaching English as a foreign language in the regular teaching network of Brazilian public education, as well as discussing the importance attributed to native and non-native speakers in this process. The methodology used was research with bibliographic outlines regarding the use of sources. The result obtained shows that for teaching pronunciation of a foreign language such as English, mainly due to the territorial extension conquered by the language, at a global level, the communicative approach method is what appears to be the most coherent because it does not privilege one specific pronunciation in the same way that does not exclude other possibilities. From the discussion, it was concluded that teaching the pronunciation of a foreign language must prioritize aspects of intelligibility in the communication process.

KEYWORDS: English Language. Pronunciation. Variant. Communicative Approach.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo tratar da dicotomia entre duas das principais variantes da língua inglesa, a saber, a do inglês estadunidense e a do inglês britânica, pretendendo-se evidenciar como cada uma é utilizada no ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira.

Tendo como elemento orientador a questão da pronúncia considerada ideal em relação a esta língua estrangeira, questiona-se se os professores da rede pública deveriam selecionar uma entre as duas principais variantes, optar por alguma de outros países que possuem o inglês como idioma oficial ou permanecerem indiferentes a esta situação.

Na categoria de objetivo principal, propõe-se investigar as diferenças entre o inglês estadunidense e o britânico, com foco na pronúncia, a fim de identificar os principais desafios enfrentados por alunos e professores no ensino e aprendizagem dessa língua estrangeira. Como objetivos específicos, propõe-se identificar alguns dos aspectos históricos relacionados ao ensino da pronúncia do inglês, bem como os três principais períodos de evolução da língua, para assim, catalogar preconceitos e deficiências relacionados à formação dos professores e discutir o espaço ocupado pelas duas principais variantes do idioma de modo a observar se há o estabelecimento de oposição ou cooperação entre si, a partir do fenômeno da variação linguística.

O trabalho foi realizado a partir de consulta a autores e textos que já problematizaram o tema do ensino de pronúncia de inglês na educação brasileira, caracterizando-se o estudo como de tendência bibliográfica quanto ao uso das fontes. Contudo, ressalte-se que houve dificuldade em encontrar trabalhos nesse tema.

Quanto à estrutura, o artigo está organizado em duas seções, cada uma dividida em duas subseções. O artigo inicia discorrendo sobre os aspectos históricos observando a pronúncia no ensino de língua estrangeira. Em seguida, observa a evolução do idioma destacando seus três principais períodos (*Old English, Middle English e Modern English*).

Na segunda seção, o artigo dá ênfase às práticas do ensino de pronúncia em sala de aula e aos problemas recorrentes que professores tendem a enfrentar. A partir de estudos conduzidos sobre o tema, a última subseção propõe a discussão do problema levantado de maneira a se verificar a sua fundamentação e procedência.

1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS A RESPEITO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS

1.1 OBSERVAÇÕES SOBRE A PRONÚNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em outros séculos, o ensino de língua estrangeira foi marcado por reflexões de ordem gramatical que trataram de aspectos do vocabulário e sintaxe, atribuindo uma função mais instrumental para a pronúncia das palavras. Em razão dessa postura, o estudo da fonética e fonologia de uma dada língua foi uma das áreas mais negligenciadas na sala de aula e na pesquisa até o século XIX.

Esse diagnóstico é apresentado por Kelly (1976) ao comentar que em comparação com países como a Índia, aqueles do Ocidente não desenvolveram sistemas de pronúncia tão acurados e uma das principais características desse modelo de ensino se baseava na imitação e repetição por aproximação.

Esse tipo de abordagem caiu em desuso logo que surgiu a perspectiva de ensino por análise, que somente aparece com o desenvolvimento das ciências fonéticas e dos estudos em fonologia pelo grupo do Círculo Linguístico de Praga (CLP)¹. De acordo com Gomes (2021, p. 153) a distinção entre fonética e fonologia está no objeto de estudo. Enquanto a primeira estuda os “sons da fala humana”, a segunda se ocupa “dos fonemas”. Esse tipo de ensino se intensificou ao longo das décadas seguintes, superando outras perspectivas como a do método direto e sua visão naturalista (por imitação) de pronúncia.

Como influência do contexto comunicacional da Segunda Guerra Mundial, surgiu nos Estados Unidos o denominado método audiolingual. A sua proposta seguiu a necessidade de interações entre países aliados. Os condicionantes do momento reforçaram que o ensino da pronúncia deveria se concentrar no falante nativo (monolíngue). Segundo Barbosa (2010, p. 83), “os professores audiolinguistas utilizaram-se de recursos como tabelas, gráficos e transcrições fonéticas” além da incorporação de hábitos que tinham por objetivo a correção da pronúncia. Uma dessas estratégias de correção recebeu o nome de minimal pairs, ou seja, a correção se dava pela comparação e o “contraste entre formas linguísticas fonéticas distintas

¹ O Círculo Linguístico nasceu em 1928 como resultado do Primeiro Congresso Internacional de Linguistas, sediado em Haia (Holanda). Foi nesse evento que os especialistas estabeleceram a corrente distinção entre fonética e fonologia.

na L2 e na L1”, sendo a L2 a língua estrangeira e a L1 a língua materna do aprendiz. Um exemplo é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Minimal pairs português e inglês

| Símbolo Fonético | Português | Inglês |
|------------------|-----------------|-------------|
| W | mau | Wait |
| Ei | lei | Late |
| ɔʒ | adjetivo | Age |
| iə | tia | Ear |
| S | silva | Sea |

Fonte: Adaptado de Michaelis (2023)

Uma virada nos estudos da pronúncia ocorre nos anos de 1980 com a transição do método audiolingual para o comunicativo. O foco nesta nova perspectiva era o ensino de suprasegmentos² em oposição ao ensino anterior que privilegiava os segmentos, ressaltando a inteligibilidade, que se importa com uma comunicação limpa e clara entre os falantes da língua. Com isso, as atividades das aulas de língua estrangeira deveriam trabalhar mais a entonação e o ritmo da fala sem a obrigação de se imitar a pronúncia de um falante nativo. Nesse caso, a ideia de “erro” é ressignificada.

Os professores começaram a ensinar a diferença entre as unidades fonológicas das línguas estrangeiras e a produção dos sons como uma formação de novos hábitos e com isso a distinção entre as unidades fonológicas dessas línguas começou a ser melhor problematizada. Dessa forma, tanto a fonética quanto a fonologia passaram a ocupar lugar de importância nesse novo contexto.

Identificar e tratar de erros como parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira requer cautela, afirma Barbosa (2010, p. 85), esclarecendo que mesmo bem-intencionadas “as correções dos professores revelam preconceito linguístico em relação à fala dos seus alunos. Essa é uma atitude preocupante,

² Crystal (2008, p. 466) define suprasegmental como “um termo usado em fonética e fonologia para se referir a um efeito vocal que se estende para além de um segmento de som em uma pronúncia, como o padrão de tom, o acento ou a junção. Em contraste com o ‘segmental’, é visto como uma das duas principais classes nas quais uma unidade fonológica pode ser dividida.”

principalmente quando diz respeito ao inglês, língua que adquiriu status global no mundo atual”.

Segundo Kelly (2000), a importância de lidar com a pronúncia em sala de aula deve ser levada em consideração porque os “erros” dos alunos podem inibi-los de ter uma comunicação bem-sucedida. Isso permite compreender como tal aspecto é útil para avaliar a relevância da pronúncia no aprendizado e uma língua estrangeira, incluindo seus aspectos correlatos. Um exemplo que ilustra essa colocação é o do uso inadequado de elementos suprasegmentais, como acento ou entonação, veja-se:

a) *Why don't you come to my PARTY?*

Nesse primeiro exemplo, é possível observar que um convite é feito e os interlocutores estão na expectativa de que a primeira sílaba de *party* seja acentuada, conforme indicado com maiúsculas, havendo uma diminuição da emissão de voz ao final.

b) *WHY don't you come to my party?*

Por conseguinte, agora não é mais um simples convite. Em vez disso, há a sugestão de que alguém recusou o convite e de que o interlocutor está desapontado com isso, interessado em conhecer as razões da negativa. Se um aluno faz uso de entonação e ênfase inadequadas, é possível que se estabeleça um mal-entendido.

Em relação à importância da inteligibilidade para a comunicação em uma língua estrangeira, Ayo Bamgbose diz que nesse fenômeno está incluído “um complexo de fatos, compreendendo o reconhecimento de uma expressão, seu significado, e mais especificamente, o que o significado significa em determinado contexto sócio-cultural” (*apud* Barbosa, 2010, p. 85), ou seja, não se trata de formar frases gramaticalmente corretas, mas de interagir em diversos contextos comunicativos. E para que ocorra a inteligibilidade com êxito, os aspectos socioculturais ocupam lugar de destaque no processo de comunicação (quem fala com quem, de onde e em que circunstâncias?). Segundo Barbosa (2010, p. 86),

[a]postar na pronúncia tal qual a do falante “nativo”, como critério para se obter a inteligibilidade, é reduzir, em muito, o processo interacional de negociação lingüística. Ademais, corre-se o risco de se julgar o falante através de uma valoração negativa da fala bilíngüe, na medida em que a pronúncia deste, em comparação a daquele, pode ser avaliada como “errada”. Esse tipo de ênfase na pronúncia, ao invés do investimento na inteligibilidade, pode ensejar o preconceito lingüístico.

Quando intensificam o ensino da pronúncia sobre a imitação do falante nativo, os professores não apenas conduzem seus alunos para uma realidade distante do que acontece na prática do dia a dia. Eles podem, ao mesmo tempo, estimular um processo de aculturação favorecendo a convicção de que existem pronúncias superiores e inferiores.

Para que se tenha êxito no ensino de língua estrangeira, o fator sociocultural é de grande ajuda, pois assim como a criança aprende a falar também ouvindo o que as pessoas em volta falam, pode da mesma forma aprender uma língua estrangeira devido ao fato de o seu aparelho fonológico ainda estar em processo de formação.

Em comparação com o adulto, a criança tem a vantagem de estar predisposta à aquisição da segunda língua, aquele está mais predisposto à pressão social e aos olhares de reprovação caso cometa algum “erro” de pronúncia, por exemplo, e isso causa inibição. Novamente, aspectos socioculturais e emocionais entram em cena para demonstrar a dificuldade de aprendizagem de uma língua estrangeira por adultos, ou seja, há mais relação com questões individuais que problemas cognitivos ou de outra ordem (Westin, 2008; Hardach, 2018).

Buscando compreender de que maneira o ensino de pronúncia tem sido problematizado em relação à língua inglesa, as próximas seções tratarão de apresentar um breve histórico do idioma, enfatizando a divisão em três períodos específicos, e de discutir questões particulares da pronúncia entre as duas principais variações – a britânica e a estadunidense.

1.2 OS TRÊS PERÍODOS DA LÍNGUA INGLESA

Atualmente, falado por mais de um bilhão de pessoas³ ao redor do mundo e considerada a língua oficial em mais de 20 países (English Speaking Countries, 2023), o inglês pertence à família das línguas germânicas ocidentais, ao lado do alemão e holandês, possuindo uma história que remonta ao ano de 449 d.C., segundo informa Gelderen (2006), e que tem sido dividida em três principais períodos: o *Old* (450-1150), o *Middle* (1150-1500) e o *Modern English* (1500 até os dias atuais).

³ Em 2020, 1,27 bilhões de pessoas falavam inglês ao redor do mundo (Crystal; Potter, 2023).

O primeiro período é caracterizado pela falta de uniformidade, ou seja, ainda não é possível falar em língua inglesa como um fenômeno linguístico definido em razão da existência de dialetos que disputaram espaço. Outra característica é a presença de flexão, indicando singular e plural, e caso, semelhante ao latim, contudo, mais simplificado (Gelderen, 2006).

Em relação ao primeiro, o segundo período é marcado pela presença de palavras advindas tanto do latim quanto do inglês, enquanto no momento anterior, o vocabulário estava marcado por um vocabulário essencialmente germânico. Outras mudanças envolvem a queda das terminações em substantivos, verbos e adjetivos, bem como das terminações que marcavam o sistema de casos. O *Middle English* também é caracterizado pelo chamado *Great Vowel Shift*, que representou uma profunda mudança na pronúncia das vogais em relação ao período anterior. Esse fenômeno se inicia em torno do século XV e considera-se como finalizado no século XVIII, já na regência do *Modern English* (Gelderen, 2006; Baugh; Cable, 2005).

O último período é conhecido como aquele no qual o inglês já possui status de língua unificada, com regras e gramática definidas, e é o momento em que a literatura sofrerá um salto qualitativo, através da produção de importantes nomes como William Shakespeare. Importante observar que entre o período inicial e o final da história do inglês as diferenças mais notáveis estiveram circunscritas à pronúncia, à escrita (morfologia) e à sintaxe. Uma palavra como *stone* (pedra), por exemplo, em *Old English* era escrita como *stān* (Baugh; Cable, 2005). Tais diferenças contribuíram como marca da transição entre os três estágios da língua. E essas são marcas que irão definir tanto aspectos formais quanto relacionados ao ensino do idioma.

Dessa forma, devido à sua expansão territorial, nos séculos seguintes, cabe notar que o inglês, na condição de Língua Estrangeira (LE), terá duas principais variantes se sobressaindo entre as demais, quais sejam, a britânica e a estadunidense⁴.

Além disso, as duas são as mais mencionadas quando se pretende estabelecer comparações e exemplos não somente na pronúncia, mas também na escrita e no

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também assim se refere às duas variantes mais ensinadas do inglês no contexto brasileiro (Brasil, 2018).

vocabulário. Esses aspectos de ambas serão apresentados de maneira detalhada na seção seguinte.

2 A PRÁTICA DE ENSINO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS NO BRASIL

2.1 PRECONCEITOS E CRENÇAS QUE DIFICULTAM O APRENDIZADO

Para tratar das práticas do professor de língua estrangeira em sala de aula, é preciso compreender alguns dos aspectos presentes na atuação deste profissional. Primeiro, para se tornar um professor de língua estrangeira, é necessário concluir um curso de graduação em Licenciatura.

Segundo Bagno; Rangel (2005. p. 65), os cursos de graduação em Letras têm se concentrado no que chamam de "gramática da frase, deixando de lado as regularidades da enunciação e do texto". A fala dos autores se direciona para o ensino da língua materna (português) com ênfase no aprendizado das regras da norma culta ou padrão, ficando em segundo plano a aplicação da língua em situações reais de comunicação, que também é habilidade essencial para a educação linguística do aluno.

De toda forma, tais conclusões podem seguramente ser direcionadas para a formação em Letras com ênfase (habilitação) em uma determinada língua estrangeira tendo em vista o aspecto formalista (normativo) presente ou no direcionamento teórico ou na matriz curricular de algumas instituições de ensino que ofertam o curso em questão⁵.

Dessa maneira, ao desprivilegiar um aprendizado que proponha ao acadêmico um ensino de língua que conecte o aluno com a realidade linguística do local e do país em que vive, o curso desenvolve a consciência de que apenas uma dimensão, a normativa, deve ser objeto de estudo, atribuindo menor importância ao restante, como aos aspectos sociolinguísticos, por exemplo.

Esse diagnóstico permite observar um conjunto de deficiências que estarão presentes na prática do futuro professor como a impossibilidade de avaliar circunstancialmente a necessidade de mudanças em seu planejamento e prática docentes a fim de atender às demandas do momento.

⁵ Texto base para essa afirmação: PPC do curso de Letras – Inglês da UEPB, PPC do curso de Letras – Inglês da UFPA e PPC do curso de Letras – Inglês da IFB.

Dentro do ambiente escolar ainda tem sido priorizada a língua que condiz com as regras gramaticais, contudo, nos momentos extraclasse ficam evidentes as variações que a língua manifesta e as possibilidades que esse fenômeno contém para um trabalho cada vez mais diversificado para o ensino e a aprendizagem da língua, seja materna ou estrangeira (Lopes; Cavalcante, 2018).

Caso contrário, as variações no ensino da língua materna ou estrangeira que se afastem do aspecto normativo serão consideradas inferiores dentro da sala de aula. Em se tratando especificamente do ensino de uma língua estrangeira como o inglês, a situação não diverge em absoluto, pois o ensino de inglês no Brasil também tem desvalorizado o trabalho com a variação, destacando apenas uma de suas variantes e ainda mais explorando a perspectiva da pronúncia alinhada com a ideia do falante nativo.

Além disso, um conjunto de concepções sem qualquer respaldo em pesquisa ou prática tem sido responsável pela defesa de um ensino cada vez menos inclusivo e preocupado com o aprendizado de uma língua estrangeira. Exemplos de tais concepções ou crenças são apontados em estudo realizado por Villarin (2008) na rede pública paulista. Algumas das crenças identificadas pelo autor são as seguintes:

Manter uma rotina de aulas focadas no ensino da gramática, pensar que saber a língua “corretamente” antecede ao “ter permissão de usá-la”, que é impossível aprender inglês nas salas regulares da escola pública, que os alunos não gostam de aprender inglês por saber que a sala de aula não é o espaço para seu aprendizado, que aprender inglês é aprender a falar (seja lá o que isso signifique!), que os professores não ensinam a língua por não serem proficientes no idioma que ensinam, que a falta do livro didático de língua inglesa (não privilegiado nas indicações do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático) impede o trabalho do profissional (Villarin, 2008, p. 156-157).

Nota-se que uma formação acadêmica que privilegie o potencial de componentes curriculares como a “Sociolinguística” pode oferecer ao professor insights sobre como a variação linguística é influenciada por fatores sociais, como a classe social, a idade e o gênero, bem como a importância de considerar as variedades dialetais, no caso do inglês, o britânico e o estadunidense, por exemplo.

De maneira complementar, o conhecimento adquirido no componente curricular “Semântica” pode auxiliar o professor no ensino de nuances de significado em palavras e expressões que podem variar de acordo com o contexto ou região. E o

componente “Linguística Aplicada” pode fornecer abordagens práticas para aprimorar a habilidade dos alunos na língua inglesa.

Acredita-se que um professor estará devidamente preparado para lidar com o fenômeno da variação no ensino da língua inglesa no contexto brasileiro se realizar estudos aprofundados em áreas do conhecimento como a Sociolinguística, a Semântica e a Linguística Aplicada, entre outras correlatas, a fim de adquirir um conjunto de ferramentas e instrumentos conceituais que permitam intervenções favoráveis na sala de aula quando for tratar de pronúncia de maneira a estimular a percepção dos alunos para a questão da variação e de suas manifestações, evitando, dessa forma, a concentração em apenas uma variante e a propagação de preconceitos e crenças como aqueles acima indicados.

2.2 BRITÂNICO VERSUS ESTADUNIDENSE OU BRITÂNICO E ESTADUNIDENSE? QUESTÃO DE OPOSIÇÃO OU DE COOPERAÇÃO? O ENSINO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS PELO FENÔMENO DA VARIAÇÃO

A distinção já estabelecida entre as duas principais variações da língua inglesa é objeto de discussão e discordância tanto no ambiente da educação formal quanto extraclasse. Enquanto fora da escola questões de ordem política e cultural se impõem na escolha de uma das variantes para ser ensinada e aprendida, em seu interior a escolha finda por ser unilateral: é institucional e o aluno tem pouca ou nenhuma interferência no debate.

Uma forma de se desconstruir essa visão na escola é de o professor ser apresentado ao problema ao longo de sua formação acadêmica para que possa construir uma consciência menos propensa ao formalismo e mais alinhada com as demandas socioculturais da atualidade, para não ignorar fenômenos como o da globalização e do hibridismo cultural⁶.

Essa movimentação é importante para que se desconstruam perspectivas pedagógicas que devolvam os alunos a um tempo e espaço nos quais sua função era de apenas ouvinte passivo do que era apresentado pelos professores. É importante também para que seu aprendizado de uma língua estrangeira como o inglês não seja

⁶ O fenômeno do hibridismo cultural dá conta das relações existentes entre distintas culturas que a partir do contato estabelecido se modificam mutuamente.

preenchido de preconceitos e estereótipos sobre um falar “correto” ou “melhor” em detrimento de outros.

Veja-se, por exemplo, a questão do sotaque⁷. Na Inglaterra, o padrão é chamado de *received pronunciation*, enquanto nos Estados Unidos, o sotaque privilegiado como modelo é chamado de *general american* (Melo, 2008). Nesse caso, as diferenças entre um e outro estão restritas mais ao campo da pronúncia, do vocabulário e das formas gramaticais. Existem algumas diferenças ortográficas como o caso do *-our / -or*. Ao passo que na Inglaterra se escreve *colour e flavour*, nos Estados Unidos se escreve *color e flavor*. Outro caso característico está presente no *-re / -er*, como em *centre e theatre* no inglês britânico contra *center e theater* no estadunidense.

Essa é uma dificuldade com a qual professores e alunos de inglês como língua estrangeira se deparam, questionando-se a respeito de qual seria a forma “correta”, seja na escrita ou na pronúncia. Esse é um dos motivos que evidencia a importância do trabalho com as variações. Para ilustrar as diferenças relacionadas ao vocabulário, Melo (2008) apresenta algumas ocorrências bastante conhecidas que são as seguintes:

- *Chips / French fries* (batata frita);
- *Rubber / Eraser* (borracha);
- *Lorry / Truck* (caminhão);
- *Postman / Mailman* (carteiro);
- *Underground / Subway* (metrô);
- *Flat / Apartment* (apartamento).

Note-se que os exemplos da esquerda são do inglês britânico e os da direita são do estadunidense. Ainda sobre o mesmo aspecto pode ser citado o caso do present perfect que é usado na Inglaterra para indicar uma ação que aconteceu no passado e ainda afeta o presente. Por exemplo, na Inglaterra, o falante diz: *I've lost my ID. Can you help me look for it?*. Já nos Estados Unidos, seria *I lost my ID. Can you help me look for it?*. Nesse caso, é notória a divergência no uso do tempo verbal.

⁷ Sotaque é um conceito que reflete as características de pronúncia de uma pessoa permitindo identificar uma possível origem, seja regional ou social (Crystal, 2008).

De tal modo a variação é uma constante de qualquer língua que mesmo no Reino Unido a gramática e o vocabulário apresentam usos distintos. Em alguns locais, pessoas dizem *we was ou they was*, poucos quilômetros depois, dizem *he were e she were*.

Em razão dessas representações e a fim de observar possíveis caminhos de ensino de inglês cada vez mais sintonizados com as transformações socioculturais que vem se apresentando ao longo das últimas décadas e têm impactado diretamente a proposição de teorias e práticas de ensino, cabe observar casos de pesquisas que demonstram de que maneira um trabalho pluralizado com a pronúncia da língua inglesa é capaz de otimizar a percepção do estudante sobre esse campo de estudo.

Uma das pesquisas que tratou de investigar o ensino de inglês, o tema da variação e metodologias de ensino de pronúncia foi a de Melo (2008), que se concentrou em duas escolas de idiomas, categorizadas no estudo como Escola A e Escola B, aplicando questionários aos participantes como procedimento de coleta de dados.

Segundo a discussão dos resultados, o autor observou que a Escola A lançava mão de uma perspectiva de ensino behaviorista, manifesta na prática de ouvir a fala de um nativo (estadunidense) e repeti-la (Melo, 2008). De posse das concepções defendidas ao longo do texto, compreende-se que tal método é inadequado quando se ensina língua estrangeira, pois é inevitável que ocorra variação de pronúncia seja nos momentos formais ou informais de prática.

Na Escola B, Melo (2008) observa que o ensino da variação linguística não se baseia em uma variante específica do inglês, pois o curso é direcionado para a comunicação internacional, de tal maneira que fazem uso da abordagem comunicativa⁸. Nessa escola, quando se trata da variação linguística, o tema é abordada como registro informal, inerente à língua, mas que difere da norma padrão do inglês, sendo importante compreender que o inglês varia em alguns países dentro da norma padrão.

⁸ Abordagem comunicativa é a forma de ensino de idioma de acordo com sua utilização na comunicação.

Em relação ao material didático utilizado pelas duas instituições, Melo (2008) notou que na Escola A não se encontram variações além da diatópica⁹ entre o inglês estadunidense e o inglês britânico, mas sem menção a manifestações internas dessa categoria. Na escola B, predomina a variação diafásica¹⁰ que se justifica pela abordagem privilegiada no processo de ensino. Contudo, ambas as escolas não mostram as outras variações do inglês, concentrando-se somente na britânica e estadunidense, sem qualquer menção às variações presentes em países do *Inner Circle*¹¹.

Em outra pesquisa, Swiech (2015) contou com a participação de 30 professores de 3 setores diferentes, 10 pertencentes ao ensino regular, 10 de escolas de idiomas e 10 do ensino superior. O autor dividiu os questionários em 3 partes: a primeira voltada para coletar informações pessoais do professor (nome, idade, ambiente de ensino e se falava outro idioma além do inglês); a segunda para descrever a sua percepção da pronúncia, tanto a própria quanto a que utiliza em sala de aula; a terceira discutindo afirmações em relação à pronúncia em geral, podendo concordar totalmente, parcialmente, discordar totalmente ou parcialmente, e complementar as respostas.

Por serem professores de ambientes diferentes, notoriamente há diversificação nas metodologias de ensino utilizadas. Devido a esse aspecto, a pesquisa encontra uma discrepância entre a pronúncia autodeclarada dos professores de inglês e seu foco no ensino do inglês como língua franca¹².

Embora a maioria dos professores classifique sua própria pronúncia como inglês estadunidense, tende a se concentrar no ensino do inglês como língua franca, com menos professores escolhendo o inglês estadunidense como foco de ensino, somente aqueles de escola de idiomas que aparentam valorizar mais o inglês

⁹ A variação diatópica é a variação da língua em função do lugar.

¹⁰ A variação diafásica é a variação de estilo ou de registro que é adequada à situação de fala.

¹¹ Enquanto a expressão *Outer Circle* se refere aos países que consideram a língua inglesa como segundo idioma oficial (Singapura, Filipinas, Índia e Nigéria), *Inner Circle* se refere àqueles que a têm como língua materna (EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá), já *Expansive Circle* se refere aos países onde a língua inglesa é amplamente ensinada como língua estrangeira (Japão, a China e o Brasil).

¹² Inglês como língua franca é a língua comum usada como meio de comunicação entre pessoas de diferentes países ou regiões que não compartilham uma língua materna.

estadunidense. A pesquisa também constatou que os professores do ensino regular se dividiram entre os tipos de pronúncia.

Finalmente, a pesquisa encontrou uma opinião dividida entre os professores sobre a ideia de imitar falantes nativos como modelo ideal de pronúncia. Nota-se que os dados trazem opiniões que transitam de concordar ou discordar parcialmente. A respeito dessa metodologia, os professores de escolas de idiomas estão na maioria que a defende e os que mais discordam são os professores de ensino superior.

Um dos professores do ensino regular menciona que a comunicação deve ser o foco do ensino de inglês de modo que “seja completamente inteligível” (Swiech, 2015, p. 21). Por outro lado, um professor de escola de idioma defende a internacionalidade da língua. Entretanto, um professor de ensino superior comenta que a pronúncia de um nativo serve de modelo, mas afirma que não deve ser contemplada como a única referência (Swiech, 2015).

A partir das pesquisas mencionadas, observa-se que há várias abordagens de ensino de pronúncia, como é possível notar nas respostas dadas pelos professores nos questionários, demonstrando que em alguns momentos, expressavam concordância a respeito de uma pronúncia, e em outros, discordavam. Por exemplo, o grupo de professores da escola de ensino regular se dividiu entre os tipos de pronúncia, que seriam aquela reproduzindo a fala do nativo versus a que se consegue pronunciar, mas contando que haja inteligibilidade na pronúncia.

O ensino de língua estrangeira também implica no ensino de cultura e as marcas da fala estão inseridas neste domínio porque manifestam não apenas o lugar ou país de onde alguém é proveniente como aspectos de sua identidade, pois a língua funciona conforme a cultura de quem se fala. Segundo Paula (2010, p. 4), o professor tem o trabalho de “desmistificar a concepção de que o ensino da pronúncia seja necessariamente associado à ideia de supervalorização de uma língua ou cultura estrangeira”.

Como já visto, tentar reproduzir a pronúncia do nativo é uma tarefa que não necessariamente contribui para o aprendizado. De fato, pode dificultar o empenho nos estudos e interferir no interesse do aluno em aprender uma língua estrangeira. O objetivo deve ser algo para além da “perfeição” na pronúncia. A autora afirma também que essa supervalorização da pronúncia do nativo pode se classificar como alienação, pois a pronúncia faz parte da cultura de um determinado país, estado, grupo etc.

Para o ensino da pronúncia, de acordo com os estudos feitos sobre a evolução do tema, e também com as pesquisas exemplificadas neste trabalho, a abordagem que se considera mais adequada para ser utilizada é a comunicativa, pois a pronúncia é ensinada de forma contextualizada, ou seja, a partir de situações reais de comunicação, o que ajuda os alunos a associarem a pronúncia com o uso adequado da linguagem, já que a língua não é praticada socialmente conforme as regras da gramática normativa.

Quanto à diferença entre a pronúncia do inglês britânico e do estadunidense, ambos têm diferenças na entonação, ritmo e sons, mas o inglês não varia somente nestes dois países, sofre diversas variações tanto naqueles do *Inner* quanto do *Outer Circle*. No entanto, a abordagem comunicativa sugere que não é necessário focar nas diferenças regionais e sim desenvolver uma pronúncia clara e compreensível, capaz de ser utilizada para se comunicar efetivamente em qualquer contexto.

No geral, Paula (2010) destaca a importância de ensinar a pronúncia do inglês dentro de uma abordagem comunicativa, que enfatiza o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral e a contextualização da aprendizagem, ao invés de se preocupar com diferenças regionais específicas. Essa perspectiva, que se buscou seguir ao longo do estudo, dialoga com um ensino de língua inglesa cada vez menos normativa, mas, igualmente, cada vez menos impositivo, pretendendo dar ênfase a um ideal de língua que é completamente abstrato.

O entendimento que se defende e se observa em vigor atualmente vai na direção contrária porque observa e dá respaldo às particularidades do aluno, interessado tanto no aprendizado da língua em si quanto na apreensão de experiências culturais e linguagem que não se fixam em percepções externas ao seu meio, mas próximas de sua realidade e de seu contexto de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que se seguiu possibilitou a compreensão de que a abordagem comunicativa é importante dentro do ensino de um novo idioma. Além disso, pesquisas apontam que o inglês ensinado é internacional por isso não deve haver ênfase em qualquer variante linguística específica.

O fato de o inglês ensinado na escola pública abordar somente as pronúncias britânica e estadunidense acaba limitando e, por consequência, favorecendo o surgimento de diversos preconceitos linguísticos com as outras variantes. A

internacionalidade da língua relaciona-se a um aspecto pragmático em sala de aula e o importante é saber se comunicar na língua inglesa, não sendo relevante a assimilação de uma determinada variante da língua ou de sua pronúncia ideal.

A forma adequada de falar um idioma é aquela em que a mensagem que se quer transmitir é entendida claramente pelo interlocutor. Não se trata apenas de seguir as regras gramaticais e de pronúncias corretas ou idealizadas, mas também de levar em conta o contexto da conversa e a audiência a quem está o discurso é dirigido. Se o objetivo da comunicação é estabelecer uma conexão entre pessoas, isso somente acontece quando a mensagem é compreendida e interpretada de forma coerente.

Portanto, a ênfase deve estar na clareza da mensagem e não nos aspectos formais da língua. Tendo em vista o ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, seria importante a valorização da cultura de outros países que adotaram o inglês como idioma oficial, buscando-se desconstruir a visão que privilegia apenas uma matriz cultural, seja a britânica ou a estadunidense.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BARBOSA, José Roberto Alves. Nem britânico, nem americano: o ensino da pronúncia do inglês como língua internacional. **Revista de Letras**, v. 1, n. 30, p. 82-92, 2010.

BAUGH, Albert C.; CABLE, Thomas. **A history of the English language**. Fifth Edition. London: Routledge, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, Brasília: MEC, 2018.

CRYSTAL, David. **A dictionary of linguistics and phonetics**. Sixth Edition. Oxford, OX: Blackwell Publishing, 2008.

CRYSTAL, David; POTTER, Simeon. English language. **Encyclopedia Britannica**, 8 feb. 2023. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/English-language>. Acesso em: 18 de fev. 2023.

ENGLISH SPEAKING COUNTRIES 2023. **World Population Review**, 2023. Disponível em: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/english-speaking-countries>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

GELDEREN, Elly Van. **A history of the English language**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2006.

GOMES, Maria Lucia De Castro. A evolução dos estudos em Fonética e Fonologia e o ensino de pronúncia em língua inglesa. **LaborHistórico**, v. 7, n. 2, p. 147-182, 2021.

HARDACH, Sophie. As vantagens de cada idioma para aprender um novo idioma. **BBC News Brasil**, 15 de dez. 2018.

KELLY, Gerald. **How to teach pronunciation**, v. 1. 1. ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2000.

KELLY, Louis G. **25 centuries of language teaching**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1976.

LOPES, Maria Ailma Ferreira; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. A importância da sociolinguística educacional: reflexões sobre o ensino de língua portuguesa. **Anais FLIPA**, p. 88-98, 2018. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2018/a_importancia_da_sociolinguistica_educacional.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2023.

MELO, Michéle Muliterno de. **Dat's ain't the language I've learned**: como a variação linguística é apresentada nos livros didáticos de cursos de franquia destinados ao ensino de inglês. Dissertação (Mestrado em Letras). Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2008.

MICHAELIS. **Transcrição fonética do inglês**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/escolar-ingles/transcricao-fonetica-do-ingles/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PAULA, Luciane Guimarães de. Ensino de pronúncia e a abordagem comunicativa. **Caderno de Pós-graduação em Letras**, v. 3, n. 1, p. 153-163, jul. 2010.

SOUSA, Yndhira Oliveira de. **A expansão das variedades linguísticas do inglês**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês). Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019.

SWIECH, Rafael. **Ensino de pronúncia**: Visões de professores de inglês em três contextos diferentes. Monografia (Especialização em ensino de línguas estrangeiras modernas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

VILLANI, Fábio Luiz. O efeito das crenças dos professores de língua inglesa na escola pública. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 2, p. 141-155, jul./dez. 2008.

WESTIN, Ricardo. Adultos têm mais dificuldade para aprender 2ª língua. **Folha de S. Paulo**, 19 out. 2008.

Sobre os autores

Victor André Pinheiro Cantuário

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/FCL-Ar

Contato: ve.cantuario@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1706-1016>

Marcos Souza Ribeiro

Graduando em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP/Santana

Contato: markin.rib@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7829-9336>

Paula Bianca Balieiro Nunes

Graduanda em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP/Santana

Contato: paula1balieiro@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4370-3043>

Artigo recebido em: 31 de outubro de 2023.

Artigo aceito em: 23 de dezembro de 2023.

REPRESENTAÇÕES DOS PERSONAGENS NEGROS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

REPRESENTATIONS OF BLACK CHARACTERS IN CHILDREN'S LITERATURE

Carina Alves Torres 
Simone Silva Torres 

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as representações dos personagens negros na literatura infantojuvenil do acervo literário da Escola Municipal Domingues Nunes, localizada na zona rural da cidade de Nazaré/TO. Vale ressaltar que o interesse pela pesquisa surgiu após conhecer a Lei n. 10.639/03, durante a Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT e cursar disciplinas que discutiam as relações étnico-raciais e as literaturas infantojuvenil. Para tanto, parto da metodologia qualitativa, com os métodos de pesquisa bibliográfica e de campo para análise de literaturas infantojuvenis, conversas e observações. Além disso, a pesquisa mostrou que a representação do personagem negro na literatura infantojuvenil trabalhada pelas professoras da Educação Infantil é representada por imagens positivas, delineando as especificidades culturais da cultura afro-brasileira, apesar de algumas representações equivocadas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantojuvenil. Educação. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the representations of black characters in children's literature from the literary collection of the Domingues Nunes Municipal School, located in the rural area of the city of Nazaré/TO. It is worth mentioning that the interest in research arose after learning about Law n. 10.639/03, during the Graduation of the Pedagogy Course at the Federal University of Northern Tocantins - UFNT and taking courses that discussed ethnic-racial relations and children's literature. To this end, I use qualitative methodology, with bibliographic and field research methods for analyzing children's literature, conversations and observations. Furthermore, the research showed that the representation of the black character in children's literature worked by Early Childhood Education teachers is represented by positive images, outlining the cultural specificities of Afro-Brazilian culture, despite some misrepresentations.

KEYWORDS: Children's literature. Education. Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

A educação tem uma função essencial na formação social dos indivíduos, operando no processo educativo e sociocultural dos alunos, nesse contexto Freire (1987) ressalta a importância da dialogicidade na trajetória educativa, pois a explanação das temáticas étnico-raciais no espaço escolar faz-se pertinente para a educação emancipadora e ao mesmo tempo consiste na ruptura da concepção bancária.

Partindo dessa premissa, visualizo as literaturas infantojuvenis, como ferramentas de ensino, englobando várias temáticas que são essenciais para o debate racial e suas especificidades. Nesse contexto analiso as representações de personagens negros/as na literatura infantojuvenil, com a seguinte problemática: Como são representados os/as personagens negros/as na literatura infantojuvenil trabalhada pelas professoras da Escola Municipal Domingues Nunes, no âmbito desta escola pública, do interior do Tocantins, que atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e que possui como características um espaço amplo e arborizado, típico das escolas rurais?

Ademais, tem por objeto de estudo identificar como são representados os personagens negros das literaturas infantojuvenis trabalhadas pelas professoras das séries iniciais da Escola Municipal Domingues Nunes, por meio do perfil dos personagens negros representados nos livros de literatura infantojuvenil e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes da escola pesquisada. Parto da perspectiva qualitativa, com os métodos de pesquisa bibliográfica e de campo na análise das literaturas infantojuvenis:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Severino (2007) ressalta-se que a pesquisa bibliográfica é realizada através de registros disponíveis, como livros e artigos. Nesse parâmetro me atendo às literaturas infantojuvenil a partir da representação do personagem negro/a, sob a perspectiva de discorrer acerca da Lei n. 10.639/03, e por esta, pautar a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar

nacional, no qual redireciono essas observações a partir do personagem negro/a na literatura.

1 HISTÓRICO DA LEI 10.639/02 E DA LEI 11.645/08

Pensar e (re)inventar uma prática pedagógica que abarque as mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas, implica situar novas perspectivas, problemáticas e metodologias de ensino, já que nas últimas décadas várias pautas vêm sendo discutidas e debatidas no contexto educacional.

Vale ressaltar que no ano de 2003, a Lei n. 10.639/03 foi sancionada, incluindo no currículo educacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. A referida Lei representa conquistas do movimento negro, sobretudo por reconhecer a importância da cultura negra brasileira, por orientar ações para uma gestão e práticas docentes equânimes, esperando instigar os profissionais da educação e outros atores sociais que se comprometam contribuindo para a construção de uma educação antirracista.

Esta Lei foi consolidada pelo parecer CNE/CP n. 03/2004 orientando as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, “essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos” (Brasil, 2004, p. 32). A n. 10.639/03 foi alterada pela Lei n. 11.645/08 em 10 de março de 2008 com a inclusão da temática indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Ante o exposto, vimos que supramencionada Lei abarcou além da História e Cultura Afro-brasileira, a temática indígena, alterando a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e concomitantemente a Lei n. 10.639/03. É importante ressaltar o movimento indígena na implementação dessa temática, que possui como marco a

década de 1970, marcada por um momento histórico de florescimento de vários movimentos sociais no Brasil durante o período da Ditadura Militar (1964-1985).

Ambas temáticas: tanto a indígena e a temática afro-brasileira são interfaces de luta e resistência no que tange a educação nacional, pois esses grupos lutaram e reivindicaram para ter reconhecimento cultural, equidade e direitos, logo, a Lei n. 10.639/03 e a Lei n. 11.645/08 representam avanços na pauta de reconhecimento dessas culturas, além de serem um espaço para a desconstrução de preconceitos a essas culturas e aos sujeitos.

Observa-se que o espaço escolar constitui um território que se perpetua ideias equivocadas a essas culturas, explanando essas temáticas em datas específicas como, no dia 19 de abril (comemorado nacionalmente o dia do Índio) e 20 de novembro (comemorado o dia da Consciência Negra), sendo que a Lei n. 11.645/08 especifica o viés interdisciplinar, ou seja, um diálogo em todas as áreas do conhecimento. Outro fator recorrente são as representações equivocadas a essas populações, manifestadas pelo viés do atraso, pertencentes ao passado, e culturas congeladas.

2 CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLA MUNICIPAL DOMINGUES NUNES: ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO

A Escola Municipal Domingues Nunes, é uma unidade escolar pública da Zona Rural que está localizada no Município de Nazaré/Tocantins no povoado Vila Robertinho. O qual possui um número aproximado de 400 pessoas, segundo os dados da Secretaria de Saúde do Município, de 2021. O território é caracterizado pela produção da agricultura familiar através dos pequenos produtores rurais, e a economia é concentrada no pequeno comércio, programas sociais e meio previdenciários. A escola está situada na Zona Rural de Nazaré (TO), com as modalidades de ensino.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2021, destaca que a educação do povoado surgiu pela perseverança do primeiro professor Mariano Morais, que tinha o desejo de superar o analfabetismo presente na comunidade, lutando para a construção de um prédio de tijolos para funcionar uma escola, pois as pessoas estudavam em casa de taipa com coberturas da palha do babaçu.

É perceptível que os estudantes são maioria negros/as com descendência negra e indígena e uma parcela pequena de estudantes pardos, no qual reflete a

realidade racial dessa região. Apesar dessa representatividade, a unidade escolar passou muitos anos sem discutir as temáticas étnico-raciais com seriedade como apontou o (PPP) e as narrativas dos professores/as.

Através de conversas e pesquisa de campo com as professoras da Educação Infantil, destacaram que devido o contexto de pandemia, trabalharam com mais recorrência as literaturas infantojuvenis, por meio de atividades voltadas para a leitura e interpretação, tendo em vista a suspensão de atividades presenciais. As literaturas com representações dos personagens negros foram estudadas principalmente com livros em PDF, pois a escola possuía poucos acervos com essas temáticas. Após um curso de formação sobre as questões étnico-raciais a equipe pedagógica passou a providenciar esses livros.

Foram estabelecidas conversas com as professoras do 1º ano, 2º ano e as turmas multisseriadas 3º e 4º ano, no qual destacaram as principais literaturas com as representações do personagem negro nas literaturas infantojuvenis trabalhadas por elas.

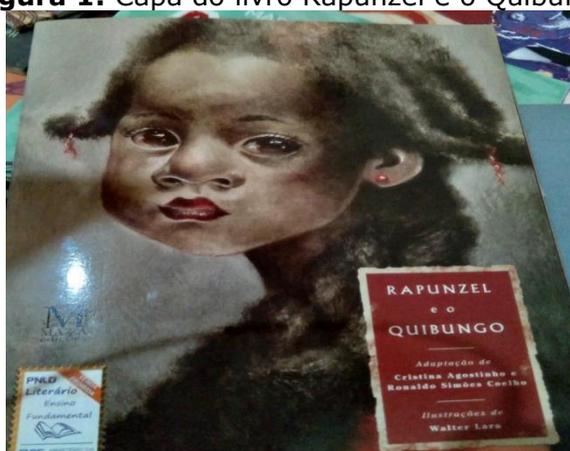
Tabela 1: Obras literárias pesquisadas

| Literaturas infantojuvenis | Autor | Ano de publicação |
|-----------------------------------|---|--------------------------|
| Rapunzel e o Quibungo | Cristina Agostinho Ronaldo Simões Coelho | 2012 |
| O amigo do Rei | Ruth Rocha | 2005 |
| Quilombololando | Heloisa Pires lima | 2016 |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

A literatura traz a figura da representação da personagem negra como protagonista da história. Retrata outra versão da história da Rapunzel, conhecida mundialmente, que tem como protagonista uma personagem branca de cabelos loiros, através do contexto de uma personagem negra, com cabelos crespos. Na capa do livro, já mostra a figura de uma menina negra de longos cabelos crespos em forma de uma trança. Em seguida mostra a garotinha brincando em um lugar com muita areia (lagoa do Abaeté).

Figura 1: Capa do livro Rapunzel e o Quibungo

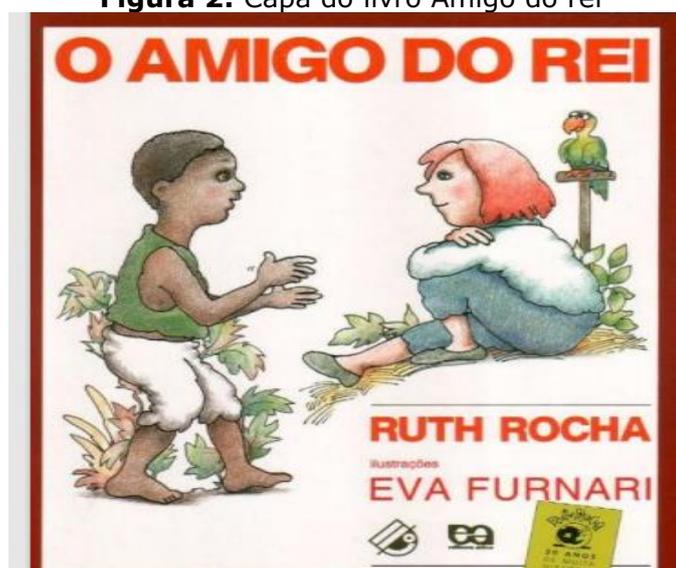


Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

O livro traz a imagem de um rapaz negro na floresta, com um arco na mão, acompanhado de um cão e uma torre ao fundo um pouco distante. Logo em seguida aparece uma figura horrenda, cheia de pelos, com uma espécie de boca nas costas (Quibungo) e com um cesto pendurado no ombro subindo pela trança da garota. Após isso, mostra o rapaz e Rapunzel conversando no interior da torre, onde parece que tudo é feito em bambu.

A literatura contextualiza a história, através da Cultura do estado da Bahia, com nomes dos personagens típicos da região. O livro é relevante por reescrever um conto já conhecido mundialmente, colocando na protagonista características negras e contextualizadas da Bahia, podendo-se fazer uma releitura do conto *Rapunzel* e sendo um dos acervos para trabalhar as temáticas étnico-raciais no contexto atual.

Figura 2: Capa do livro Amigo do rei



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A representação do personagem negro, nessa literatura é pautada pelo viés da escravidão, no qual é ressaltada em várias situações essa dominação de poder. Ao final da história Matias, mostra que ele é rei através do contato com o quilombo. O livro mostra a imagem de dois meninos aproximadamente do mesmo tamanho, um negro (Matias) e um branco (Ioiô), e, no decorrer vai apresentando novas figuras que mostram a realidade de cada um.

Quando se trata do nascimento de Matias, aparece uma mulher negra com um bebê pendurado por uma amarração em sua cintura, caminhando com um cesto de frutas na cabeça. Já Ioiô está na casa, em um pequeno cesto, com uma escrava fazendo os trabalhos junto à sua mãe. O livro versa sobre os traços da escravidão como um homem branco segurando um chicote, enquanto o negro está acorrentado.

Nota-se também nas imagens que os negros estão sempre trabalhando, até a chegada no quilombo, onde estão segurando armas. Apesar de a literatura revelar a cultura afro-brasileira, ela cita alguns termos equivocados como a palavra "mulato", Silva (2018) destaca que os movimentos negros, refutam a utilização dessa palavra:

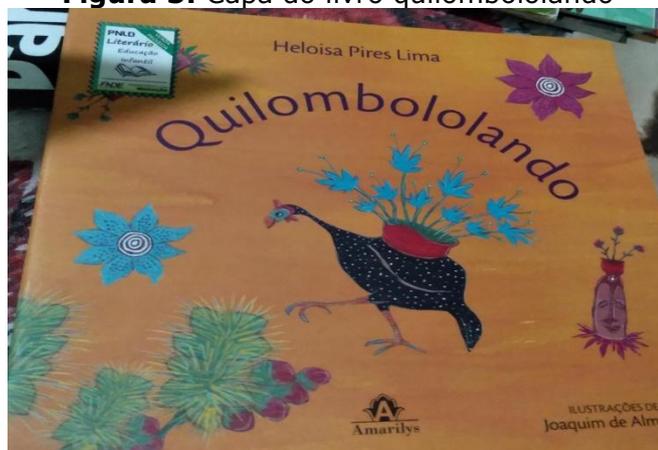
Outra mudança significativa na terminologia do contexto de escravidão se refere às palavras mulato/a, especialmente à versão feminina do termo. Os movimentos negros brasileiros refutam a utilização da palavra por dois motivos: 1) linguístico – derivação de 'mulus', do latim, atualizado por 'mula', o animal que surge da cópula de duas raças diferentes – o asno e a égua, que, no século XVI, derivou-se na América hispânica para 'mulato' como uma analogia ao caráter híbrido do animal, considerado uma raça inferior já que não possui a possibilidade da reprodução. 2) cultural – a falsa impressão de democracia racial que há no país, associado à representação da mulher negra ou mestiça através do corpo branqueado e hipersexualizado (Silva, 2018, p. 77).

No contexto do livro analisado, se refere ao termo masculino da palavra mulata, que como se cita Silva (2018) é uma palavra equivocada ao se referir as pessoas negras, pois remete ao sentido do animal mula, além de reproduzir a falsa ideia da democracia racial em nosso país, negando a existência do racismo no Brasil, e sabemos que isso não é verdade.

A obra é essencial para discutir com as crianças sobre a escravidão. Logo de início a autora nos coloca em pé de igualdade, partindo do princípio de que todos somos iguais. Em seguida, mostra que essa "igualdade" tem limites, problematizando que a escravidão não é uma condição natural e sim algo imposto. Outro ponto importante é a utilização de termos equivocados da cultura negra

brasileira e traços culturais dos quilombos, através das características específicas dessa cultura.

Figura 3: Capa do livro quilombololando



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

O livro de Heloisa Pires Lima e ilustrações de Joaquim de Almeida é uma homenagem ao quilombo, por meio de danças, brincadeiras e músicas. Inicialmente, a autora fala de uma menina com beleza sagrada, que inventava a roda, com a fogueira iluminando as voltas do mundo, traços de danças, cultura afro-brasileira. A história é voltada para o movimento da dança por meio da menina com suas vestimentas e versos.

A representação da personagem negra é pautada por alguns traços presentes na cultura afro, como turbantes, colares e vestimentas. O livro traz muitas imagens de flores e animais bem coloridos como a galinha d'angola e o Boi Bumbá, um bananal, personagens negras e artefatos como estátuas africanas. De acordo a história vai sendo contada, esses elementos vão sendo mostrados nas imagens. Enfim, a referida obra é primordial para conhecer a estrutura dos quilombos, sua cultura, seu povo, suas brincadeiras, danças e músicas, bem como para discutir a cultura afro-brasileira, valorizando traços culturais dos negros.

As obras em tela trazem histórias da cultura africana, retratando um pouco a ancestralidade dessa cultura, abordando a escravidão, da luta e resistência de um povo, da importância que os quilombos tiveram, das características das pessoas nesse ambiente, como também suas representações culturais. No livro *Quilombololando* não tem exatamente um protagonista, a história é descrita não só com pessoas como personagens, e sim outros elementos, mas as imagens que aparecem contendo pessoas são de adultos. Na obra *O amigo do rei*, a escravidão é

vivenciada pelo personagem, sendo presente tanto nas imagens, quanto na narrativa, contendo termos racistas como a palavra “mulato”.

As literaturas trabalhadas pelas professoras das Séries Iniciais mostram que o acervo escolar, atualizou suas literaturas, dando ênfase às temáticas étnico-raciais. Isso aconteceu no ano de 2021, após o Curso Formação Multiculturalismo e as temáticas étnico-raciais, ofertado por ex-estudantes da UFNT. Durante a pesquisa de campo, tive acesso às literaturas infantojuvenis e notei que a escola possui um número representativo dessas literaturas, sendo uma das ferramentas de ensino que incentiva a leitura, escrita e reflexão. A explanação das temáticas étnico-raciais é eficaz para o reconhecimento das pessoas negras na formação sociocultural:

Os objetivos da educação das relações étnico-raciais são possibilitar o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira a partir de seu próprio ponto de vista, promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil com a visão de mundo da população negra, formar os professores para ministrarem disciplinas que contemplem a perspectiva negra na história, cultura e sociabilidade do País assim como que saibam combater e discutir sobre o racismo e seus efeitos (dentro e fora do ambiente escolar), e finalmente propiciar a reeducação para relações étnico-raciais plurais e diversas (Negreiros, 2017, p. 67).

Pressupõe-se que a Educação por meio de projetos, cursos de formação para os professores e materiais didáticos, voltados para essas temáticas, irão auxiliar na desconstrução de percepções equivocadas, preconceitos e racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma o estudo das literaturas infantojuvenis pela perspectiva da representação do personagem negro me possibilitou novos olhares acerca das temáticas étnico-raciais em duas diferentes dimensões, pois o espaço escolar é permeado através das diversidades culturais que interagem nesse território. Assim sendo o respeito e a valorização das diferenças culturais precisa ser debatidas para não ocorrer situações de preconceito, racismo ou discriminação.

Através da presente pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo na Escola Municipal Domingues Nunes, por um lado, constatei que a identidade do personagem negro nas literaturas infantojuvenis trabalhadas pelas professoras da Educação Infantil é marcada pela imagem de representações que protagonizam o personagem negro com características da cultura afro-brasileira.

Por outro lado, vimos que ainda persiste a presença de representações equivocadas nos livros, porém, as três obras pesquisadas, representam o personagem negro, sobressaindo-se as características positivas, o que possibilita ao estudante negro ser representado por meio dessas histórias em sala de aula.

Pode-se constatar que a Lei n. 10.639/03 já existe há quase 20 anos, e vemos que ela ainda não foi implementada corretamente, uma vez que falta principalmente capacitações para que os professores da educação básica e de outros segmentos como da educação superior.

É evidente que a escola precisa tomar partido disso de uma forma mais efetiva, precisamos de mais investimento em formações que capacitem e qualifiquem os professores, principalmente da Educação Básica para ensinarem sobre esse tema, pois a valorização do negro no Brasil só vai ganhar destaque na educação quando os professores saírem dos trabalhos isolados e trazerem isso como algo fundamental, mas faltam políticas públicas para que isso de fato aconteça.

Certamente, vivemos em um mundo de diversidade, onde é importante ensinar às crianças que devemos aceitar e respeitar as diferenças, já que nenhuma criança nasce preconceituosa, ela se torna através do que é ensinado a ela. Dessa forma, é necessário professores bem preparados para debater essa temática, buscando desconstruir a visão negativa que se tem do negro na história, visto que a temática étnico-racial é de suma importância no combate ao racismo e ao preconceito que se perpetuam até hoje.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE. Parecer n. 03, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, jul. 2004.

BRASIL. PCN: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. CNE/CP n. 01/2004. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Senado Federal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 de dez. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. **Senado Federal**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso: 20 de dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Senado Federal**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 de dez. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NEGREIROS, D. F. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes**. Santo André, SP: Editora UFABC, 2017. v. 1. 172p .

MEDEIROS, A. S.; RODRIGUES, E. C.; SILVA, M. E. E.; SILVA, H. C. J. As contribuições da literatura infantil no processo ensino- aprendizagem. In: VI FIPED, 2014, Santa Maria. **Anais FIPED VI (2014)**, 2014.

SILVA, Giselle Toledo da; RISSO, Luciana. **"Conta outra vez!"**: literatura infantil na escola. 2012. 36 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais) - Centro Universitário Filadélfia - UNIFIL, Londrina, 2012.

SILVA, Liliam Ramos da. Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, p. 71-88, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Sobre as autoras

Carina Alves Torres

Mestra em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins - UFT

Contato: carinatorres123alves@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9646-1930>

Simone Silva Torres

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins - UFT

Contato: disimonetorres@outlook.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8474-0409>

Artigo recebido em: 5 de março de 2023.

Artigo aceito em: 28 de outubro de 2023.