

LUCIANO MENDES SARAIVA
WILDER KLEBER FERNANDES DE SANTANA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO E OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA LINGUAGEM

VOL.
2



**Luciano Mendes Saraiva
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Organizadores)**

***Educação e os Múltiplos Sentidos da
Linguagem***
Vol. 2



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luciano Mendes Saraiva; Wilder Kleber Fernandes de Santana [Orgs.]

Educação e os múltiplos sentidos da linguagem. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 282p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1076-6 [Digital]

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Linguagens. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Rômulo Dantas

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Wilder Kleber Fernandes de Santana; Luciano Mendes Saraiva

Diagramação: Rômulo Dantas; Wilder Kleber Fernandes de Santana

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024



AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos a todas as autoras e todos os autores que compõem esta Coletânea. Todos vocês são protagonistas deste projeto, e sem vocês nada disso aconteceria.



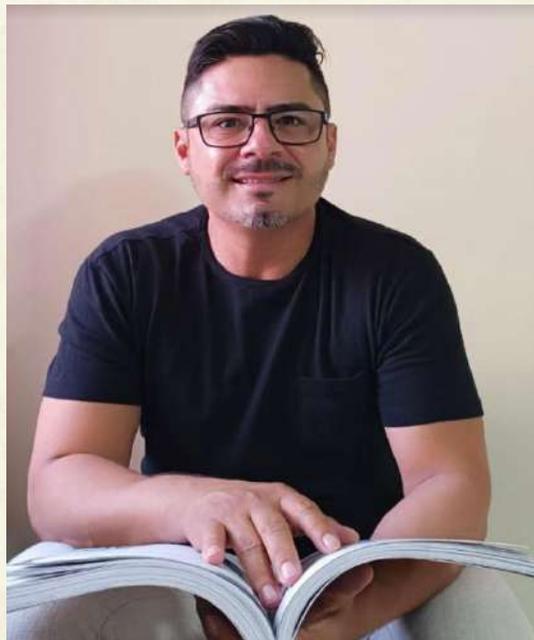
Agradecemos, respeitosamente, à FAPESQ-PB (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) pela contribuição financeira para que esta publicação se concretizasse. Um dos organizadores recebe bolsa da FAPESQ-PB como Pós-doutorando, por meio do Proling (Programa de Pós-graduação em Linguística) da Universidade Federal da Paraíba.

Somos melhores com vocês!

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)



OS ORGANIZADORES



Luciano Mendes Saraiva é Professor Adjunto III, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas. Atua desenvolvendo e orientando trabalhos voltados para o ensino de oralidade, leitura, escrita e culturas latino-americanas. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da Ufac. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).

E-mail: luciano.saraiva@ufac.br

OS ORGANIZADORES



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING – UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) sob supervisão do Prof. Dr. Pedro Farias Francelino. Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista ad hoc em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais, dentre as quais a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ONLINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]); Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795] e a Revista Eletrônica do Instituto de humanidades [ISSN 1678-3182]. Atualmente presta serviços de Assessoria Acadêmica para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.

E-mail: wildersantana92@gmail.com

APRESENTAÇÃO

SOBRE O OFÍCIO MAGNO DE TECER NOVAS HISTÓRIAS

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

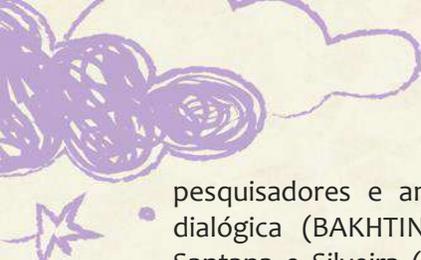
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

O ato de ler, para a professora Maria de Fátima Almeida, é um processo que “assume uma dimensão para além de atribuição de sentido e passa a ser um ato social e político” (Almeida, 2013, p.30), e, nessa perspectiva, consiste em “um lugar mais amplo e diverso daquele apresentado pelas investigações fechadas e imanentes do texto” (Almeida, 2013). É desbravando os caminhos da leitura e da escrita que vamos nos empenhando em atos plurissêmicos, na observância e contribuições para a concretização de práticas letradas, sejam elas de textos orais ou escritos. Então, assim como posto por Freire, somos capazes de alterar nossa própria realidade, tornando-nos protagonistas, no transformar, criar e recriar (FREIRE, 2016).

Esta obra, intitulada **Educação e os múltiplos sentidos da Linguagem**, em seus volumes 1, 2 e 3, busca oportunizar que pesquisadores e pesquisadoras, em terreno vernáculo e estrangeiro, divulguem suas produções, pesquisas e experiências. Com a presente obra, buscamos reunir materiais que contribuam nas mais diversas abordagens de produções textuais/discursivas de maneira inter/multi/transdisciplinar.

Todavia, enfatizamos que todo esse arsenal de produções não é meramente reunido, mas passa por um processo exaustivo de leitura, revisão, reajustes, e aperfeiçoamento até que os textos estejam exitosos, conforme poderá se verificar. Nesse conjunto de capítulos, conforme sempre pontuamos (2022.1/2022.2/2023.1-2023.2), as diversas metodologias e abordagens visam à inserção nesse mundo letrado, e sua agregação não apenas entra em um rito de visibilidade, mas, sobretudo, se articula ao estímulo a tantos outros cientistas se empolgam no fazer científico.

Pretendemos, ainda, com a concretização desses volumes (I, II e III), oferecer ao público acadêmico e à comunidade leitora em geral, um material instigante, didático e rico, que possa influenciar docentes,



pesquisadores e analistas a apre(e)nderem por meio da palavra dialógica (BAKHTIN, 2006). Conforme outrora já pontuado por Santana e Silveira (2023, apresentação), essa palavra dialógica não esgota seus sentidos, mas reinventa-se a cada sopro não no sentido de mobilizar a arquitetônica bakhtiniana, mas no sentido de notar a relação entre textos, leituras e diálogos.

É nessas vias de compreensão que acolhemos, com muita satisfação, investigações que tratem sobre temas como *A leitura multissêmica, diálogos entre a história e a política, gêneros do discurso, como a canção e a homilia, habilidades socioemocionais em textos, estudos etnográficos, a leitura como ferramenta, o agir docente, modos de ler e escrever; encontram-se, também, dispostos, estudos literários, filosóficos, culturais, religiosos e estéticos.*

Nossa expectativa é que os estudos reunidos nesta coletânea possam iluminar as consciências leitoras, haja vista que estes escritos estão túrgidos de propostas para uma educação transgressora, viva e concreta. Ansiamos para que possa, assim, contribuir para a solidificação de profissionais comprometidos e responsáveis, através de práticas educacionais, habilidades intelectuais e o ofício magno de tecer novas histórias.

Referências

- ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente.** João Pessoa: Ideia editora, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2016.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
SOBRE O OFÍCIO MAGNO DE TECER NOVAS HISTÓRIAS	7
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	7
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)	7
“GRAMA” OU A HISTÓRIA DE UMA “MULHER DE CONFORTO”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPLORAÇÃO SEXUAL COMO ESTRATÉGIA DE GUERRA	12
Maria Isabel BORGES (UEL).....	12
DISCURSOS DE ÓDIO NO BRASIL E A ILUSÃO DO ABSOLUTISMO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO: UM ESTUDO DISCURSIVO	36
Romulo Dantas de SOUSA (UNIFIP-Patos).....	36
Wilder Kleber Fernandes de SANTANA (UFPB)	36
Francilene Bernardo Cordeiro RÔAS (UEL-PR).....	36
Yuri Alexander dos Santos RÔAS (UEM-PR).....	36
João Batista LUCENA (UFRN).....	36
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES SOBRE A INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA E O ENSINO DE INGLÊS EM UM CURSO ON-LINE DE FORMAÇÃO CONTINUADA	45
Cristiane Manzan PERINE (IFTM)	45
Emeli Borges Pereira LUZ (UNICAMP).....	45
PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES RESPONSIVOS	58
Cleber Ferreira GUIMARÃES (PUC-SP).....	58
DILEMAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: PRODUÇÕES TEXTUAIS EM TEMPOS DE CHATGPT	71
Luciana Oliveira LAGO (UEFS)	71
Darlean de Sá RAMOS (UEFS)	71
“MEU FILHO, VOCÊ FALA ASSIM, VOU TIRAR MEU DOCUMENTO DO BOLSO”: UM ESTUDO PSICOSSOCIAL SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA PERIFERIA DE GOIÂNIA	84
Ivana Rosa de ANDRADE (PUC Goiás)	84
Lucas BARROS (PUC Goiás)	84
Rosana Carneiro TAVARES (PUC Goiás)	84

DIREITOS HUMANOS: POESIA E IMAGEM NA REPRESENTAÇÃO DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE	102
Relindes Ianke LEITE (UFPR)	102
René Gomes SCHOLZ (UFPR)	102
TRABALHO INTERDISCIPLINAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL E NA PREPARAÇÃO DOS ALUNOS PARA O ENEM	114
Bárbara RIBEIRO (USP)	114
Ana Paula FERREIRA (UNESP)	114
PROPOSTA DE CURSO: EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM PRÁTICA EM EAD	126
Lediane Raquel WOICIECHOSKI (UFRGS)	126
Lívia Accioly MENEZES (UFRGS)	126
Rita Daniela Castanho STALIVIERI (UFRGS)	126
AS ARTES CÊNICAS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO	138
Leandro FERRAZ (UFNT)	138
Marcia Obaldina FERRAZ (SMEd Ijuí – RS)	138
CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO DIGITAL MEME PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	147
Janiele França Cunha SOUZA (UNIFESSPA)	147
Maysa de Pádua Teixeira PAULINELLI (UNIFESSPA)	147
GESTOS EM MOVIMENTO: MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO GESTO NA EDUCAÇÃO	159
Patrícia UNYL (UFRGS)	159
A REPRESENTAÇÃO DE ANNE FRANK EM O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM QUADRINHOS.....	182
Natália Marques de JESUS (UEL)	182
DANDO VOZ À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FONOAUDIOLOGIA NO EJA PARA FAVORECER A COMUNICAÇÃO	195
Lucas Manca DAL’AVA (UNICAMP)	195
Carla Salles CHAMOUTON (UFMG)	195
ESPAÑHOL PARA INICIANTES: A NECESSIDADE DE SE PRIORIZAR UM ENFOQUE SOCIOCOMUNICATIVO	204
Anelí Divina FUNGUETO (UNIOESTE)	204

LETRAMENTO CIENTÍFICO E CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERFACE ENTRE/SOBRE/COM A EDUCAÇÃO E A LINGUAGEM	215
Sandra POTTMEIER (SED/SC)	215
Caique Fernando da Silva FISTAROL (FURB)	215
Letícia LUNGEN (FURB)	215
Magda Cristiane dos SANTOS (SED/SC)	215
LETRAMENTO ACADÊMICO EM INGLÊS NA CIBERCULTURA: TÁTICAS DE UM GRUPO DE PESQUISA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	230
Jones de SOUSA (UFRRJ)	230
Edméa SANTOS (UFRRJ)	230
SEMIOLINGUÍSTICA NA ESCOLA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	241
Filipe Emanuel da Silva HENRIQUES (CEFET-MG)	241
Cássia Mara Amorim MARQUES (CEFET-MG)	241
Thiago Madureira de ALVARENGA (CEFET-MG)	241
Elga Goulart de Carvalho MELO (CEFET-MG)	241
A LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS POR LEITORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	254
Mônica de Souza SERAFIM (UFC)	254
OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA E ESCRITA CRIATIVA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM ATIVIDADES DE ESTÁGIO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	267
Israel Niwton da Costa PEREIRA (UFPB)	267

“GRAMA” OU A HISTÓRIA DE UMA “MULHER DE CONFORTO”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPLORAÇÃO SEXUAL COMO ESTRATÉGIA DE GUERRA

Maria Isabel BORGES (UEL)¹

Considerações Iniciais

Neste capítulo, a proposta é apresentar uma amostra do cotidiano da vovó Ok-sun Lee quando foi submetida à exploração sexual em tempos de guerra. No texto em quadrinhos *Grana*, produzida pela sul-coreana Gendry-Kim (2020, primeira edição brasileira; 2017, ano de publicação na Coreia do Sul), Ok-sun Lee retoma as memórias da infância em meio à pobreza em função da colonização japonesa, passando pela adolescência e época quando foi sexualmente escravizada no sul da China (outra região colonizada pelo Japão). Ela também relata as consequências da exploração sexual na vida adulta (infertilidade, casamentos “arranjados”, exploração da força do trabalho, rejeição da família e da sociedade, preconceitos etc.) até retornar à Coreia do Sul, já idosa, quando se torna militante em busca de uma justa indenização das “mulheres de conforto”, do reconhecimento do Japão pelo crime de guerra cometido e do pedido público de desculpas. Ok-sun Lee, hoje com mais de 95 anos, vive desde junho de 2000, na Casa da Partilha, localizada na província Gyeonggi, na Coreia do Sul. Trata-se de uma residência onde moram as mulheres que sobreviveram corajosamente à exploração e escravidão sexual durante a Segunda Guerra Sino-japonesa (1937-1945) e a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945).

Na próxima seção, são trazidos alguns aspectos ligados aos acontecimentos e às memórias narradas prioritariamente sob a ótica da vovó Ok-sun Lee, resultando na história narrada (o enredo). Na

¹ Doutorado em Linguística. Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e da Especialização em Língua Portuguesa, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Coordenadora do projeto de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas”. Contato: mariaborges@uel.br.

sequência, são feitos alguns comentários sobre as “forças” que norteiam o cotidiano da vovó, à luz das ideias de Marcello Neto (2021) e Mesquita *et al.* (2022) a respeito da exploração sexual em contexto de beligerância. A partir da tradução brasileira de *Gramá* (Gendry-Kim, 2020), são trazidos 6 fragmentos do enredo ou na forma quadrinística (desenhos e palavras), ou na reprodução das palavras, respeitando a distribuição em relação aos quadros e mantendo as aspas duplas para as narrações da vovó, como feito pela quadrinista. Assume-se, com isso, que há limitações para o leitor em relação ao narrado.

Por fim, este texto possui um tom mais ensaístico, porque se trata de um estudo preliminar sobre a temática no que diz respeito ao papel das mulheres nas guerras e à revisão da historiografia japonesa, sobre as influências do tráfico humano para exploração sexual e violência de gênero (Marcello Neto, 2021; Mesquita *et al.*, 2022), tendo em vista às formas de representação no texto em quadrinhos (linguagem quadrinística — Acevedo, 1990; Cagnin, 2014; Eisner, 2010; McCloud, 2005; Ramos, 2010; representação e performatividade — Austin, 1990; Borges, 2004, 2023a, 2023b; Rajagopalan, 2003, 2010; Souza Filho, 2006).

Alguns pontos da história narrada em *Gramá*

Ok-sun Lee vivia, quando foram feitas as entrevistas e tomadas de notas pela quadrinista Keum Suk Gendry-Kim, em uma residência chamada *Casa da Partilha*. Vovó e outras mulheres sobreviventes são chamadas de *mamães* pelos cuidadores da Casa onde moravam, enquanto as demais pessoas as chamam de vovós. Por isso, há a recorrência dessa forma carinhosa de tratamento na história em quadrinhos. Keum Suk Gendry-Kim² visitava a vovó para ouvir os relatos sobre a vida na Coreia³ e na China. Houve resistência de Ok-sun Lee para recontar suas memórias, em função de concebê-las, na maioria das vezes, irrelevantes para os outros, enquanto tristes e dolorosas para si mesma. A vergonha e a culpa são dois sentimentos constantes tanto pelo fato de ela e de outras vovós se sentirem “sujas”, quanto pela

² Quando na função de narradora, a referência será pelo primeiro nome, Keum. Como autora, será feita pelo sobrenome Gendry-Kim (2020).

³ Nos relatos feitos pela vovó, a Coreia ainda não era dividida em Coreia do Sul e Coreia do Norte. Então, o uso do nome próprio Coreia refere-se ao momento quando não havia tal divisão.

negação das famílias. O Japão procura suavizar essa crueldade, já que consiste num ponto obscuro da própria história. Mas, vindo as memórias à tona, questionam-se as estratégias de guerra e a política expansionista adotada pelo Império Japonês. Em meio a isso, também se questionam o poderio masculino e a perspectiva da história oficial contada pelo colonizador, às vezes vencedor durante a expansão e como vítima após o lançamento das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki (Marcello Neto⁴, 2021).

Ok-sun Lee nasceu em Busan, na Coreia do Sul. Porém, morou a maior parte de sua vida em Longjing, na China. Voltando à Coreia do Sul para rever a família após 55 anos, iniciou-se a narrativa⁵ de *Grana* (Gendry-Kim, 2020). Tal volta foi possível graças a um programa televisivo que promovia o encontro de famílias. Em 1996, a vovó deixava a província chinesa a caminho de sua terra-natal sul-coreana. Acreditava que, a partir do reencontro, poderia conhecer a felicidade, realizar refeições alegres e harmoniosas com seus familiares. Contudo, a amistosa recepção logo deu lugar à real face das relações entre os irmãos, que constantemente se desentendiam. Além disso, as irmãs recusavam-se a acreditar que a própria mãe teria entregado Ok-sun Lee à adoção por um estranho, com a falsa promessa de que não passaria mais fome e iria à escola, um sonho de infância.

“Eu nunca conheci a felicidade. Nunca, desde o momento em que saí da barriga da minha mãe.” (1º quadro⁶ da p. 438)

“Os meus irmãos, que eu tanto queria rever, não quiseram saber de mim quando descobriram que eu tinha ficado numa Casa de Conforto.” (2º)

“Além disso, quando vim pra cá, descobri que eles mesmos não se davam muito bem.” (3º) (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 15 — “O retorno”, p. 438).

⁴ Segundo Marcello Neto (2021), o lançamento das duas bombas atômicas, um dos episódios finais da Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), foi transformado em um argumento que colocou o Japão como vítima de guerra, “suavizando” e mascarando os diversos crimes de guerra cometidos pelos japoneses, por exemplo, a exploração sexual de maneira institucionalizada nas colônias coreanas e chinesas. Mesquita et al. (2022) associam o sistema de “estações de conforto”, focado na exploração de mulheres, como prostituição militarizada, vinculada à concepção de masculinidade hegemônica e à militarização masculina.

⁵ A narrativa, o enredo ou a história narrada são nomeações relacionadas aos acontecimentos, às memórias, descrições e reflexões apresentadas linearmente em *Grana* (Gendry-Kim, 2020), o que é contado ao leitor. Já a maneira como isso é feito, por meio do uso dos recursos e das estratégias da linguagem dos quadrinhos, diz respeito à história construída. Trata-se de uma distinção — história narrada e história construída — baseada em Franco Júnior (2009).

⁶ É a menor unidade narrativa de uma história em quadrinhos. É bastante comum o uso do termo *quadrinho* como sinônimo de *vinheta* e *quadro* (Acevedo, 1990; Cagnin, 2014; Eisner, 2010; McCloud, 2005; Ramos, 2010).

Uma vez adotada aos 14 anos, Ok-sun Lee foi submetida a uma rotina árdua e desumana para uma criança no Restaurante de Udon, em Busan, na parte sul da Coreia (atualmente fica na Coreia do Sul). Configura-se uma forma de escravidão, já que pouco descansava, mal se alimentava e não ia à escola. Depois, houve uma tentativa de já submetê-la à prostituição, mantendo-se ainda a rotina ligada aos afazeres do restaurante. Na época, sua resistência adiou o início da exploração sexual. Foi em seguida vendida para um Bar de Ulsan, mais ao norte da Coreia. Manteve-se a exploração da força de trabalho. Num dia, foi raptada. Na época, em 1942, tinha 15 anos.

Jamais se desvinculou da rotina árdua e exploratória ligada aos afazeres domésticos. Ainda quando morava com os pais, desempenhava um papel de adulta: cozinhando, limpando, vendendo produtos na feira da vila e cuidando dos irmãos. Os afazeres se mantiveram nos dois restaurantes já citados e na Casa de Mulheres de Conforto, localizada ao lado do Aeroporto Leste de Yanji, na província Jilin, na China, bem próximo da fronteira com a atual Coreia do Norte. Na Casa, foi estuprada várias vezes e forçada a ter relações sexuais com militares.

Até chegar à Casa, passou pelo rio Tumen, que faz fronteira entre a atual Coreia do Norte e China, depois por uma cidade de mesmo nome, sendo transportada respectivamente em caminhão e trem, juntamente com outras meninas. As condições eram desumanas, passando fome e frio, aprisionadas em lugares pequenos e escuros. Elas eram tratadas como simples mercadorias. Também não possuíam vestimentas adequadas ao clima, sobretudo ao frio, e itens de higiene pessoais, como sabonetes e “absorventes⁷” para o período menstrual. Mesmo menstruadas, deveriam servir aos soldados, chegando Ok-sun Lee a atender de 30 a 40 homens aos finais de semana.

Em 1945, Ok-sun Lee e suas cinco amigas constataram que estavam livres, a Casa de Conforto onde moravam, no centro de Yanji, estava vazia. Não se viam mais militares ou outras pessoas por vários dias. Elas foram abandonadas após a rendição do Japão, finalizando a Segunda Grande Guerra Mundial. Continuavam, contudo, a sofrer, passando fome e sendo xingadas como “prostitutas” por onde passavam pedindo comida e abrigo. Tiveram que se separar para que

⁷ Na época, as formas de proteção durante o período menstrual eram diferentes dos dias atuais, pois não havia os conhecidos absorventes íntimos.

pudessem sobreviver. Uma certeza e meta de Ok-sun Lee era sobreviver. A derrota do Japão na Segunda Grande Guerra Mundial foi seguida pela tomada da região de Yanji e outras partes da China pelos soldados soviéticos. Também estupravam mulheres ou eram assassinadas a tiros ou queimadas publicamente.

Depois, Ok-sun Lee foi para Longjing em busca do homem — Yeong-Sup — que, às vezes, a ajudava quando aprisionada na Casa de Conforto. Com ele se casou em 1945: Ok-sun Lee com 18, enquanto ele com 20 anos. Como não podia engravidar, a permissão para se casarem não foi fácil. Porém, ele se alistou no exército chinês quatro dias após o casamento, para expulsar os soviéticos do país. Infelizmente, ele constituiu uma segunda família, após a restauração do poder chinês. Ok-sun Lee, após isso e a morte dos sogros, casou-se pela segunda vez. Uma tia por parte do marido a ajudou nisso, “exibindo-a” a pretendentes. Casou-se com um viúvo, pai de um casal de filhos, sendo o mais novo deficiente. Este garotinho a tratava como mãe, então não conseguiu fugir daquele casamento. Mesmo sofrendo, resistiu a 50 anos.

Hoje a vovó luta pelo pedido de desculpas do Japão às coreanas vítimas de guerra durante a expansão do Império Japonês, incluindo um acordo justo. Desde 8 de janeiro de 1992, ocorre a “Manifestação de Quarta-feira”, ao meio-dia, em frente à Embaixada do Japão em Seul, na Coreia do Sul. Foi feito um acordo supostamente justo por parte do Japão, disse o primeiro-ministro do país em 8 de janeiro de 2017: “O acordo sobre as mulheres de conforto foi feito. Foi dado como definitivo e incontestável por ambos os lados. O Japão honrou suas promessas. A Coreia deve fazer o mesmo” (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 15 — “Em busca dos vestígios da vovó Ok-sun Lee”, p. 473). Contudo, para a vovó, “Nós não vamos desistir e continuaremos protestando até o dia em que o governo japonês nos pedir desculpas e nos indenizar de forma adequada” (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 15 — “Em busca dos vestígios da vovó Ok-sun Lee”, p. 473).

Por fim, a própria produção e publicação de *Grama* (Gendry-Kim, 2020) contribui para a retomada das vozes dessas valentes e militantes vítimas.

Exploração sexual como estratégia de guerra: aspectos teóricos e do cotidiano

A nomeação “mulheres de conforto”, apesar de mais popular e comumente usada na “histografia especializada” (Marcello Neto, 2021, p. 40), ressalta a perspectiva do homem dominador, militar, colonizador e superior às mulheres. Também está vinculada a uma sociedade hierarquizada cujas relações de poder estão diretamente atreladas às desigualdades e diferenças entre homens e mulheres, insuficientemente explicáveis pelos aspectos biológicos.

O termo “mulheres de conforto” é amplamente utilizado para se referir às vítimas do escravagismo do Exército Imperial Japonês. Tradução direta do eufemismo nipônico para “prostituta”, *ianfu*, esse termo continua sendo controverso, principalmente entre as sobreviventes e nos países dos quais elas foram tiradas, já que reflete somente a perspectiva do Exército Imperial Japonês e distorce as experiências das vítimas. Para os propósitos desta obra, a despeito das falhas claras, optamos por utilizar a tradução literal, já que é comumente empregada na Coreia do Sul, para designar essa forma bastante específica de escravidão sexual (Gendry-Kim, 2020, antes do “Prólogo”, p. 8).

Em *Gramá* (Gendry-Kim, 2020), optou-se pela nomeação mais conhecida. No entanto, no desenrolar narrativo, claramente se observa o acúmulo de emoções e valores que expressam a dor e o sofrimento provocados nas vítimas sobreviventes: as vovós. “O termo “mulheres de conforto” é considerado pejorativo para definir a exploração sexual das mulheres, rejeitado por muitas vítimas [...]”, destaca Marcello Neto (2021). O estudioso faz uso da nomeação “práticas de escravidão sexual”, porque o “[...] o ato de nomear tem um poder importante na legitimação ou não de determinadas práticas” (Marcello Neto, 2021, p. 40). Trata-se de um crime de guerra ainda não reconhecido pelo Japão, iniciado — pelo menos com base nos registros históricos — desde a Era Meiji (1868), consolidando-se no final dos séculos XIX e XX. Foi uma estratégia de guerra amplamente utilizada na Segunda Guerra Sino-Japonesa (1937-1945) e na Guerra do Pacífico, referente quando o Império Japonês entrou na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), após o ataque à base de Pearl Harbor, no Havaí, Estados Unidos, em 7 de dezembro de 1941. O objetivo era dar continuidade à política expansionista sobre as ilhas do Pacífico.

Os interesses dos Estados Unidos no Pacífico estavam cada vez mais pressionados pelo avanço japonês sobre as antigas possessões francesas na Indochina, por exemplo. Mas outro fator que impelia os dois países à guerra era que, enquanto os Estados Unidos se aproximavam da Inglaterra, o Japão se aproximava da Alemanha (Pedro, 1987, p. 29).

Tentativas ocorreram para que não houvesse um conflito entre o Império Japonês e os Estados Unidos. Entretanto, os japoneses acreditavam ser superiores aos demais povos. Pretendiam atacar de surpresa os estadunidenses: o ataque à Pearl Harbor, já mencionado anteriormente. “A rápida expansão pelo Pacífico garantiu aos japoneses a anexação de uma enorme área com mais de 150 milhões de habitantes. Da Malásia, das Filipinas, da Birmânia, Indochina e de centenas de ilhas do oceano Pacífico, o Japão retirava mão-de-obra e matérias-primas necessárias para a indústria bélica” (Pedro, 1987, p. 29). Conseqüentemente, teve-se a impressão de que o Japão seria superior aos Estados Unidos. Estes iniciaram, em 1942, a gradual reconquista de territórios perdidos. Mas, a prioridade era combater os nazistas (Pedro, 1987).

Tida como uma estratégia de guerra pelo Império Japonês para que os soldados fossem protegidos das doenças sexualmente transmissíveis, a exploração sexual, principalmente por meio da escravidão, também é justificada como uma forma de proteção dos colonizados, evitando estupros aleatórios e coletivos, semelhantes ao “Massacre de Nanquim” — também conhecido como “Estupro de Nanquim” — 13 de dezembro de 1937 (Segunda Guerra Sino-Japonesa, de 1937-1945, com cerca de 20 milhões de mortos).

Nesta época, vovó ainda morava com seus pais e irmãos na província de Busan, atual Coreia do Sul, como relatou a narradora Keum das memórias da vovó. Nesse caso, não há o uso das aspas.

Tang Shengzhi, o comandante chinês que insistiu em resistir até o fim em Nanquim, fugiu sozinho. (1º quadro da p. 59)

Um destino cruel aguardava os civis e os soldados que não tiveram chance de escapar. (2º)

Os prisioneiros e cidadãos chineses do sexo masculino foram sacrificados em treinamentos de baionetas e armas de fogo ou em competições de decapitação. (3º)

A fim de economizar munição, o Exército Japonês enterrou chineses vivos ou mutilou-os com espadas e baionetas. (4º)

Em uma praça de Nanquim, colocaram mais de mil civis em fila, jogaram gasolina e atearam fogo. (5º)

Entre eles estavam intocáveis mulheres e crianças. (6°)

Após o término da Segunda Guerra Mundial, o diário de um soldado japonês que participara do Massacre de Nanquim foi encontrado... (1° quadro p. 60)

... e, nele, estava registrado que enterravam pessoas vivas... (2°)

... incendiavam-nas e usavam como lenha... (3°)

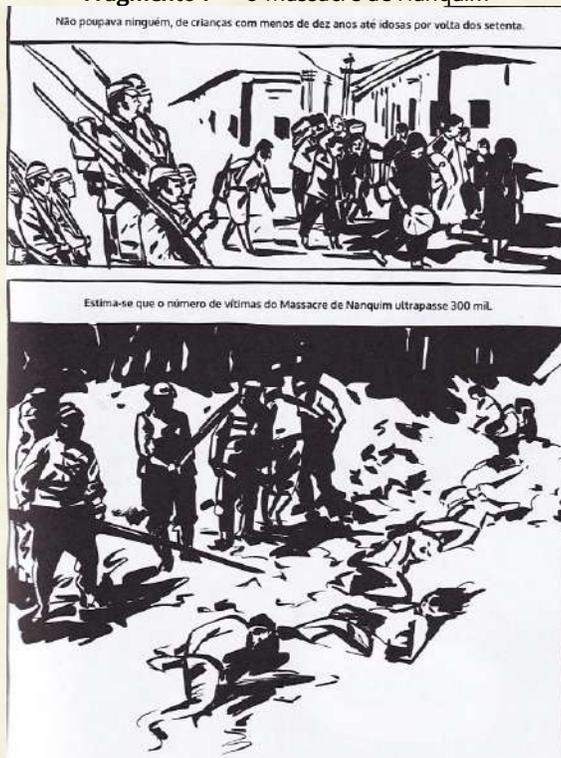
... e também matavam-nas a pauladas. (4°)

O Exército Japonês estuprava mulheres e crianças... (5°)

Promovia estupros grupais e matava em seguida... (6°) (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 2 — “Caqui e balinha”, p. 59-60).

Retratam-se constantemente como os homens em estado de guerra eram cruéis uns com os outros e com os inocentes, os não participantes do conflito. Vozes de mulheres, crianças e idosos são silenciadas (fragmento 1).

Fragmento 1 — O Massacre de Nanquim

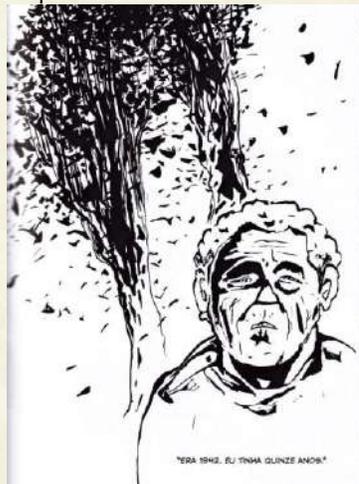


Fonte: Gendry-Kim (2020, Capítulo 2 — “Caqui e balinha”, p. 61 (página constituída por 2 quadros).

Com base nas ideias de Marcello Neto (2021) e Mesquita *et al.* (2022), inexistiu moralidade quando se justificava como forma de proteção dos colonizados (chineses e coreanos, por exemplo). Pelo contrário, o objetivo norteador é garantir a segurança nacional e consequentemente a expansão bem-sucedida do território japonês por meio da colonização: “[...] uma política que buscou impedir a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a sífilis” (Marcello Neto, 2021, p. 40). Partia-se do princípio de que as vítimas entre 12 e 20 anos, solteiras e virgens garantiriam tal proteção aos soldados. As vítimas também eram enganadas com falsas promessas de trabalho em tempos de guerra e miséria.

No sexto capítulo — “Aeroporto Leste de Yanji” (Gendry-Kim, 2020, p. 154-193) — vovó relatou à Keum como foi raptada por dois homens desconhecidos, transportada até chegar à Casa de Conforto, localizada ao lado do Aeroporto de Yanji. Neste capítulo, o relato foi gravado (áudio). Às vezes, Keum realizava anotações em um caderno. Ao longo da narrativa, Keum não só atuava como personagem como também ilustrava de que maneira tais registros eram feitos. Relatava como era a sua vida na época, apontando as dificuldades financeiras e o dia a dia como quadrinista.

Fragmento 2 — O rapto



Fonte: (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 6 — “Aeroporto Leste de Yanji”, p. 164 (à esquerda) e p. 167 (à direita))

“Ambos eram coreanos. Mas, como estavam vestidos casualmente, eu não sei dizer se eram militares ou policiais.” (quadro único da p. 165)

“Eu tentei resistir, batendo os pés.” (1º quadro da p. 166)

“Perguntei por que estavam me levando.” (2º)

“Falei que a minha mãe e o meu pai estavam me esperando em casa.” (3º) (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 6 — “Aeroporto Leste de Yanji”, p. 164-167)

Todas as narrações feitas pela vovó são demarcadas com aspas duplas, diferenciando-se da voz da Keum. Em vários momentos no enredo, como se observa no fragmento 2, é feita uma contraposição entre o presente, a vovó relatando à Keum, e o passado, quando as memórias são revividas e lembradas. A vovó está com os cabelos curtos, cortados quando foi trabalhar no Restaurante de Udon, em Busan (Capítulo 4 — “Restaurante de Udon em Busan”, p. 99-123), atualmente a segunda maior cidade da Coreia do Sul. Na época, ela tinha catorze anos. Foi o primeiro trabalho. Ela foi adotada por um casal de coreanos com a promessa feita à mãe da vovó de que ela iria à escola e não passaria mais fome. O rapto e a oferta falsa de trabalho eram as duas mais comuns formas de recrutamento das jovens para que, depois, fossem exploradas sexualmente em locais destinados ao oferecimento “seguro” de serviços sexuais: as “estações de conforto”, segundo Mesquita *et al.* (2022); ou “Casas de Conforto”, como relatado por Gendry-Kim (2020), em *Gramá*.

Além das duas formas de recrutamento, a vulnerabilidade social era outro fator que favoreceu a implantação da prostituição militarizada, como apontam Mesquita *et al.* (2022). No caso da vovó, ela muito desejava frequentar a escola. Mas isso era privilégio dos meninos, facilitando que as garotas fossem enganadas por meio de anúncios falsos de trabalho. Pobres, famintas e analfabetas, facilmente eram enganadas, assim como os pais dessas garotas. Para sobreviver, também era comum que as garotas fossem vendidas pelos pais. A expansão japonesa, por meio da colonização dos atuais territórios da China e das Coreias, principalmente, “espalhou” anos seguidos de exploração da mão de obra dos camponeses, juntamente com a miséria. Considerando os relatos feitos pela vovó, a fome era um fator que influenciava fortemente seu dia a dia. Ao lado da fome, a exploração da força de trabalho era outra condição posta no cotidiano da vovó e de outras mulheres, de diferentes idades e pobres. A elas eram destinados

os trabalhos domésticos, afazeres do lar, cuidar de crianças dos proprietários de terras e de estabelecimentos comerciais. Muitas vezes não eram remuneradas, como foi o caso da vovó, além de maltrapilhas e constantemente desnutridas, porque tinham acesso a alimentos de má qualidade e podres.

Após a “adoção” e antes do rapto, a vida da vovó limitava-se à exploração de sua força de trabalho em estabelecimentos comerciais. Inicialmente, como já dito, foi vendida pela mãe (uma falsa adoção), uma conclusão que vovó chegou anos depois. Ainda trabalhando no Restaurante de Udon, em Busan (Capítulo 4 — “Restaurante de Udon em Busan”, p. 99-123), houve uma tentativa de também submetê-la à exploração sexual. No entanto, ela resistiu. A decisão tomada pelos proprietários foi de vendê-la para outra pessoa. Dessa vez, a jovem foi trabalhar no Bar de Ulsan (Capítulo 5 — “Bar de Ulsan”, p. 125-151), localizado no norte da Coreia, cada vez mais longe de casa. No bar em questão, já havia exploração sexual legalizada.

“Era um restaurante que servia bebida alcoólica.” (4º quadro da p. 128)
 “Lá, havia mulheres que dançavam, cantavam e tocavam tambores janguu. Elas eram chamada de gisaeng*.” (1º quadro da p. 129)
 “Então, eu trabalhei novamente como ajudante de cozinha.” (2º)
 “Uma garota da minha idade já exercia o mesmo trabalho há um ano.” (3º)
 “Mas, como a família era grande e ela não dava conta sozinha, o dono me comprou do Restaurante de Udon...” (4º)
 “... pra que eu ajudasse nas atividades.” (5º) (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 5 — “Bar de Ulsan”, p. 128-129)

Há uma observação na forma de uma nota de rodapé — recurso quadrinístico para esclarecimento (Ramos, 2010) — no mesmo quadro onde a vovó relatou sobre as mulheres *gisaeng*: “As *gisaeng* eram mulheres artistas altamente habilidosas que entretinham homens ricos ou da nobreza com música, dança e literatura, não raro oferecendo também serviços sexuais.” (Gendry-Kim, 2020, p. 129). Como mostram Marcello Neto (2021) e Mesquita *et al.* (2022), a exploração sexual era uma atividade socioeconômica legalizada no Império Japonês, sobretudo nas colônias. Era uma prática de escravidão sexual “violenta, cruel e machista” (Marcello Neto, 2021, p. 41) e bastante conhecida entre os asiáticos.

A prostituição no Japão, durante a década de 1930, era legalizada, ou seja, era permitida por lei desde que houvesse contribuição tributária.

[...] A problemática da exploração sexual de mulheres por parte do Japão, nas décadas de 1930 e 1940, embora muito maior e mais violenta, não só chocou a comunidade internacional como foi utilizada (com a desculpa de se tratarem de prostíbulos) pela ocupação aliada no país até o fim de 1945, classificando-se esses espaços, a partir de 1946, de forma velada, como cafeterias ou casas de shows. (Marcello Neto, 2021, p. 41).

O estudioso ainda ressalta que a prostituição, de acordo com base na historiografia oficial japonesa, é entendida como uma prática baseada na “premissa da voluntariedade e do consenso”, enquanto a exploração sexual envolveria “escravização” e “obrigação” (Marcello Neto, 2021, p. 41). Logo, as *gisaeng* são vistas como mulheres que, por escolha própria, poderiam oferecer serviços sexuais, negligenciando-se, por exemplo, as poucas oportunidades de trabalho que não fossem ligadas ao lar e à pobreza tão presente nas colônias japonesas.

Segundo Mesquita *et al.* (2022), quando se fala sobre o papel da mulher em contexto de beligerância, é preciso entender que há “[...] uma construção social e patriarcal que estrutura a sociedade hierarquizada a partir de premissas de gênero que estabelecem um domínio do homem sobre a mulher. O patriarcado é, portanto, a representação da dominação masculina sobre as mulheres [...]” (Mesquita *et al.*, 2022, p. 111-112). Tudo o que está relacionado ao masculino é valorizado na mesma proporção que se desvaloriza tudo aquilo que é feminino. “Em mundo cercado pelo patriarcalismo, a imagem construída sobre a mulher a identifica como um indivíduo frágil, sensível, submissa e vulnerável. Ao passo que o homem é entendido como a representação da força, proteção, agressão e liderança” (Mesquita *et al.*, 2022, p. 112). Levando-se em conta os aspectos já trazidos até o momento sobre a vida sofrida da vovó até os 15 anos, observa-se mais uma resistência para manter-se viva, uma sobrevivência que diariamente a testava, colocando à prova até que ponto ela suportaria. Com o rapto, nota-se, em certa medida, uma bravura por resistir, assumindo-se aqui a redundância das próprias palavras. Ao mesmo tempo, percebe-se uma marca permanente deixada na vovó, sempre olhando para o chão.

“Até hoje eu tenho esse hábito de caminhar olhando pro chão.” (1º quadro)

“Por isso, não percebo quando alguém aparece diante de mim.” (2º) (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 6 — “Aeroporto Leste de Yanji”, p. 170)

A submissão da mulher ao homem emerge de várias formas no enredo. Havia casos de mulheres bem jovens e casadas que eram enviadas pelos maridos para aceitarem as falsas promessas de trabalho, assim como existiam filhas destinadas a quitarem as dívidas do pai. O medo e a ameaça também faziam parte do cotidiano dessas mulheres aprisionadas a um sistema de exploração sexual sofisticado e institucionalizado.

Ainda no sexto capítulo — “Aeroporto Leste de Yanji” (Gendry-Kim, 2020, p. 154-193) — o relato de como as jovens foram capturadas e transportadas comprova que, de fato, havia uma complexidade consolidada, com diversas pessoas envolvidas, com funções específicas e situadas em lugares diferentes. Já no transporte das garotas, nota-se a preocupação para que ficassem o mais distante possível das regiões onde moravam e das famílias a que pertenciam. Era comum, assim que chegavam à Casa de Conforto onde serviriam aos militares, o isolamento geográfico. No caminho (o deslocamento), o processo de submissão prosseguia a partir do momento que eram mal alimentadas e passavam frio, muitas vezes. Com isso, enfraquecidas e desamparadas, dificilmente fugiriam, necessitando de menos pessoas para encaminhá-las até o “novo posto de trabalho”.

“Quando descí, estava no meio do nada.” (3º quadro da p. 177)

“A estrada ficava bem ao lado do Aeroporto Leste de Yanji.” (1º quadro da p. 178)

“Como o Japão pretendia se expandir pela China, eles estavam fazendo uma obra de ampliação, já que o aeroporto era pequeno.” (2º)

“Atualmente, o lugar não é mais usado como aeroporto, mas ainda existe. Havia uma tropa de aviação japonesa estabelecida lá, só que não lembro mais o nome dela.” (3º)

“Nós fomos levadas para uma casa com paredes de barro e telhado de cerâmica.” (1º quadro da p. 179)

“Parecia um quartel militar, mas os soldados japoneses tinham se mudado pra outra casa há algum tempo...” (2º)

“... E aquela tinha sido deixada pras mulheres. (3º)

“Dez de nós foram levadas pra viver nela.” (4º)

“Só depois eu descobri que aquele lugar era uma Casa de Conforto. Cada quarto era usado por duas ou três mulheres.” (5º) (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 6 — “Aeroporto Leste de Yanji”, p. 177-179)

Observa-se que as mulheres eram submetidas a más condições de moradia, estando aprisionadas tanto física quanto simbolicamente e ainda não tinham clareza do que seriam forçadas a fazer nos próximos

dias, até o final da Segunda Grande Guerra Mundial, em 1945. A política expansionista do Império Japonês se dava em duas frentes: (a) invasão dos territórios próximos, iniciado na Coreia e direcionando-se à China; (b) ampliação do domínio marítimo, quando os japoneses atacaram a base naval norte-americana de Pearl Harbor (Guerra do Pacífico) (Marcello Neto, 2021; Pedro, 1987). Dessa forma, o sistema de exploração sexual — a prostituição militarizada, como argumentam Mesquita *et al.* (2022) — funcionava como apoio estratégico à política expansionista.

O enfraquecimento físico vinha acompanhado do enfraquecimento identitário. Assim que as mulheres chegavam às Casas de Conforto, tinham os nomes próprios trocados por nomes japoneses. O nome japonês da vovó Ok-sun Lee era Haruko. Ocorria, dessa forma, uma prática de negação da identidade por meio da nomeação, também devendo se comunicar em japonês, jamais em coreano, outra língua ou dialeto. Tratava-se de uma estratégia de apagamento do passado das mulheres, já que agora desempenhariam outras funções: duplamente escravas, tanto sexuais quanto do trabalho doméstico. Ainda havia momentos que tinham que ajudar os trabalhadores não militares nas obras relacionadas à expansão do Aeroporto.

As nomeações “mulheres de conforto”, *gisaeng* e os nomes próprios japoneses instituídos pelos donos dos estabelecimentos não só estão atrelados ao um “peso histórico” (Marcello Neto, 2021), como também carregam valorações pelas quais são identificados dois atos linguísticos fundamentais: o de nomear e o de predicar (Borges, 2004, 2023a; 2023b; Rajagopalan, 2003; 2010). Quando se pensa sobre os efeitos desencadeados por tais atos linguísticos (atos de fala), é preciso levar em conta a visão performativa de linguagem (Austin, 1990; Souza Filho, 2006; Rajagopalan, 2010), porque há um questionamento de que seja possível separar, por exemplo, o descrever do comentar, o dizer do fazer, o nomear do predicar. Aquilo que é dito na linguagem simultaneamente está conectado ao fazer, pois “[...] por trás de um ato de fala, não só é preciso levar em conta as condições implicadas no contexto para o uso feito pelo usuário, como também — e sobretudo — que uma ação está em xeque, de modo a influenciar nos sentidos possíveis de um dizer. Os sentidos estão diretamente ligados à ação em curso no momento do ato de fala. Por isso, todo dizer é ação” (Borges, 2023a, p. 201).

Em se tratando de texto em quadrinhos, como é caso de *Grama* (Gendry-Kim, 2020), a visão performativa de linguagem — “[...] uma forma de ação e não apenas de representação do real ou de descrição de fatos no mundo (Souza Filho, 2006, p. 220) — possibilita compreender a noção de representação como um entrecruzamento de quatro facetas: (a) a descritivo-referencial; (b) a factual-valorativa; (c) a narrativo-comentada; e (d) a faceta do falar em nome de algo ou alguém (Borges, 2023a; 2023b). Nesse entrecruzamento (“entrelace”, segundo Borges, 2023b, p. 14), entende-se por que é possível conceber o texto em quadrinhos como uma percepção de mundo, uma forma de representar o mundo (Borges, Cominato, 2021; Borges, 2023a, 2023b). Por exemplo, as nomeações mencionadas estão diretamente ligadas à política expansionista do Império japonês. Esta, por sua vez, está pautada em modos de ver e conceber as mulheres específicos, já que estão situadas em um “modelo social” machista-patriarcal. Mesquita et al. (2022) argumentam que a prostituição militarizada está conectada a certas masculinidades: a masculinidade hegemônica, desdobrada na militarizada e na masculinização da violência.

Entende-se que as mulheres, na condição de frágeis e inferiores aos homens, não teriam as habilidades esperadas para um soldado:

[...] as mulheres não são aptas à guerra, uma vez que não possuem as características físicas e emocionais tidas como *naturalmente* masculinas — agressividade, força e liderança — e fundamentais à guerra. Por conseguinte, o papel designado à mulher é de reforçar a construção do homem como herói, atrelado *naturalmente* às características supramencionadas (Mesquita et al., 2022, 113).

As normas e características sociais são previamente construídas; porém, em algum momento, “perdem” a historicidade, configurando uma concepção de normalidade ou naturalidade com o efeito de já dado, como se sempre estivesse posta socialmente. Essa normalidade já dada, com base em Silva (2014), favorece os processos classificatórios para que categorizações aparentemente “naturais”, “normais” instaurem hierarquizações. Em se tratando de contexto de beligerância e em conexão com a percepção de masculinidade hegemônica, as mulheres, de maneira claramente demarcada, são postas a desempenhar funções que naturalizam a docilidade, a pacificidade e a fragilidade, afirma Mesquita et al. (2022). Também, em função disso, a

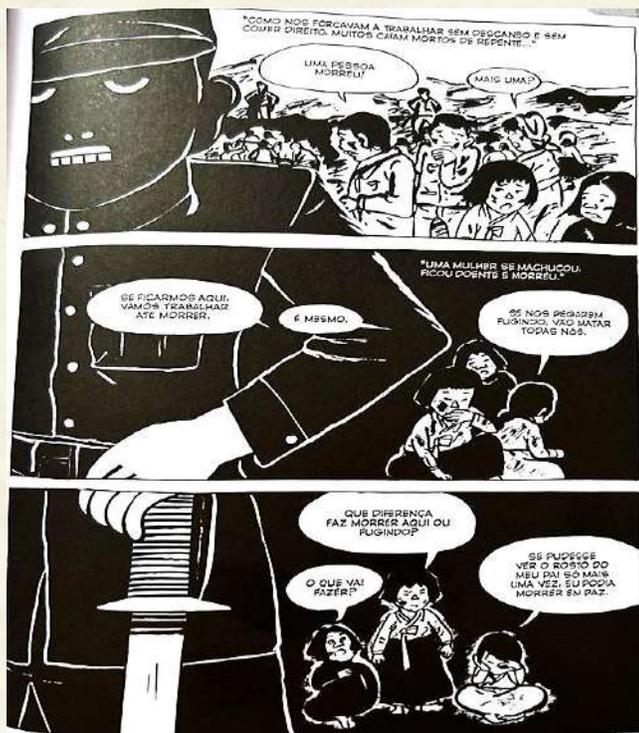
vulnerabilidade feminina é percebida pelos homens como um “convite” para que atuem como heróis que salvam as mulheres, as vítimas (Mesquita et al. 2022).

Com base na percepção de masculinidade hegemônica, renova-se no homem militar o “papel de dominância em sociedade” (Mesquita et al., 2022, p. 113) à medida que se legitima a mulher como inferior, passiva e submissa. É claro que se está levando em conta um “padrão” que sustenta certa rigidez, tendo, de um lado, o homem dominador e, de outro, a mulher dominada, já revista teoricamente por Connell e Messererschmidt (2013).

No entanto, interessa, quando se observa a representação da vovó Ok-sun Lee em *Grana* (Gendry-Kim, 2020), que essa forma rígida de ver e conceber homens e mulheres se mantém. O papel das mulheres escravizadas e o do homem militar são inflexíveis, rigorosamente demarcados. Nesse sentido, confirma-se a tese defendida por Mesquita et al. (2022) de que há, sim, uma hierarquização social, renovando essa concepção de masculinidade hegemônica e instituindo uma militarização masculina na qual não há um lugar de poder (protagonismo) para a mulher, pois ela é transformada em objeto de uso sexual, descartável humanamente, uma coisa subalterna. E se confirma o princípio de que haveria uma “ordem social” agindo como uma “máquina simbólica” (Bourdieu, 2012, p. 18): uma dominação masculina que organiza a estrutura hierárquica de uma sociedade (Bourdieu, 2012), no caso o contexto de beligerância que se alicerça na escravização de mulheres para exploração sexual (Mesquita et al., 2022).

Como já trazido anteriormente, o processo de subjugação das mulheres comuns e à mercê da miséria e da guerra inicia-se pela definição de quais são as vítimas “ideais”, adequadas para serem exploradas sexualmente. São jovens entre 12 e 20 anos, não japonesas, vulneráveis socioeconomicamente e, na grande maioria solteiras e analfabetas. A exploração da mão de obra para a realização de trabalhos domésticos é mantida, sobretudo o cozinhar. Acrescenta-se, em relação à estratégia militar adotada pelo Império Japonês nas colônias, a exploração sexual. A fome também permanecia.

Fragmento 3 — A dominação masculino-militar sobre a mulher escravizada



Fonte: Gendry-Kim (2020, Capítulo 6 — “Aeroporto Leste de Yanji”, p. 189)

No fragmento, evidencia-se a demarcação dos papéis dos homens militares e das mulheres escravizadas. Há uma valorização da vida e do bem-estar do homem militar japonês enquanto se inferioriza o lugar da mulher no mundo beligerante. Ela está ali apenas para servi-lo sexualmente e para trabalhar até a exaustão, a ponto de também ser destituída como pessoa, como humana viva. Em relação à caracterização das personagens, o homem militar ocupa a página completa, constituída por três quadros, configurando o primeiro plano⁸ da visão do leitor, o que deve ser visto, compreendendo a força

⁸ Na linguagem quadrinística (Acevedo, 1990; Cagnin, 2014; Ramos, 2010), os planos dizem respeito ao posicionamento das personagens no interior de um quadro (vinheta) pelo qual são retratadas ao leitor. O primeiro plano corresponde à posição da personagem dos ombros para cima, incluindo a cabeça. Já no plano detalhe, são focalizados certos aspectos de uma personagem, de lugares ou objetos.

masculino-militar sobre as mulheres escravizadas e coisificadas. Ao fundo, em cada quadro, ao mesmo tempo que é descrito como era o dia a dia das jovens, é trazido como eram vistas: força de trabalho a ser explorada à morte se assim fosse necessário, esboçando a contínua desumanização e coisificação da mulher.

Com isso, inicialmente as mulheres escravizadas poderiam resistir ao abuso e tentar fugir. Mas não possuíam forças físicas, muitas vezes, e não sabiam onde estavam. Eram prisioneiras.

“Por mais que a gente vagasse ao redor do aeroporto...” (4º quadro da p. 190)

“... não encontrava uma saída sequer...” (5º)

“... pra fugir.” (6º)

“Eles tinham colocado cercas elétricas dando a volta em tudo, pra impedir que a gente escapasse.” (quadro único da p. 191)

“Não havia o que fazer, a não ser trabalhar ali até a morte. Não tinha outra saída.” (quadro único da p. 192) (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 6 — “Aeroporto Leste de Yanji”, p. 190-193⁹)

Fragmento 4 — Tentativa de fuga



Fonte: Gendry-Kim (2020, Capítulo 6 — “Aeroporto Leste de Yanji”, quadro único, p. 193)

⁹ Foram reproduzidas somente a narração da vovó Ok-sun Lee, sem o diálogo entre as três garotas durante a tentativa de fuga.

O quadro¹⁰ em silêncio, dando o efeito “invasivo” do céu estrelado (tempo¹¹ astronômico), a expressão facial e corporal das amigas (duas ao fundo) da vovó (em destaque, em primeiro plano, mas olhando para cima) podem mobilizar várias emoções e sentidos no leitor (a percepção do invisível nas histórias em quadrinhos, segundo McCloud (2005)). Elas são forçadas a aceitar a condição de mulheres aprisionadas e escravizadas: a subjugação feminina para que a dominação masculina impere.

Ainda, no capítulo em questão, vovó não tinha iniciado o trabalho sexual (trabalho forçado). O primeiro estupro não havia ocorrido, sendo relatado no capítulo seguinte, o sétimo, intitulado “Virgindade” (Gendry-Kim, 2020, p. 195-213). A imagem de abertura do capítulo é um sapato masculino-militar pisando em cima de uma flor. Vovó era virgem. Foi bastante difícil o relato feito por ela. Keum, a narradora, após várias entrevistas (conversas) com a vovó, perguntou-lhe como foi a “primeira vez” (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 7 — “Virgindade”, p. 199). Desde então, foi instaurada, de fato, a exploração sexual contínua.

“Naquele dia, como sempre, estávamos mortas de cansaço no quarto, depois do trabalho...” (quadro único da p. 200)

“Os soldados entraram de repente.” (quadro único da p. 201)

“E assim...” (1º quadro da p. 202)

“... na frente das minhas amigas...” (2º)

(3º quadro em silêncio)

“... fui estuprada como se fosse um animal.” (4º)

(5º e 6º quadros em silêncio)

(6 quadros em silêncio na p. 203)

(16 quadros em silêncio nas p. 204, 205 e 206)

(1º quadro em silêncio na p. 207)

¹⁰ Os casos em *Grana* (Gendry-Kim, 2020) nos quais um quadro ocupa toda a página da história em quadrinhos configuram exemplos de um “superquadrinho” (Eisner, 2010, p. 82), cuja função é impor-se sob o aspecto narrativo e influenciar diretamente na construção dos sentidos na visão do leitor. Destaca-se um fato ou aspecto narrado a partir de uma estratégia de construção, procurando orientar a maneira como o leitor deve interpretar a história.

¹¹ Existem várias formas de expressar o tempo nas histórias em quadrinhos. Cagnin (2014), sob a ótica objetiva, destaca três tempos vinculados ao mundo narrativo: a) o tempo astronômico (marcas que diferenciam o dia da noite); b) o meteorológico (frio, neve, calor, ventania etc.); c) o de época (atrelado a contextos sócio-históricos, por exemplo, a Segunda Grande Guerra Mundial, retratada em *Grana* (Gendry-Kim, 2020)). Esses três tempos configuram o tempo da narrativa (quarto tipo), presente em toda história em quadrinhos. Por último, há o tempo ligado à leitura realizada pelo destinatário (o tempo de leitura), o sexto tipo, também presente em toda história em quadrinhos.

“As mulheres têm uma coisa chamada hímen.” (2°)
 “Quando...” (3°)
 “... se perde isso...” (4°)
 “... sem nem ter casado ou conhecido o marido... (5°)
 “... é horrível.” (6°)

Fragmento 5 — A virgindade da vovó é violada



Fonte: Gendry-Kim (2020, Capítulo 7 — “Virgindade”, 1° quadro, p. 208)

“Me senti suja.” (2°)
 “É por isso que tantas mulheres matam depois.” (3°)
 “Eu também não quis mais viver.” (4°)
 “Mas também não conseguia me matar.” (5°)
 “Por mais que eu quisesse morrer, não fui capaz disso.” (6°)
 “Se bem que eu já não estava mais viva, mesmo respirando.” (1° quadro da p. 209)

Fragmento 6 — Violência que aflora no corpo e na alma



Fonte: Gendry-Kim (2020, Capítulo 7 — “Virgindade”, 2° quadro, p. 209)

“Tinha saudades da minha mãe, do meu pai, da casa onde os meus irmãozinhos moravam.” (3°)

“Depois daquilo...” (4°)

“... eu nunca mais poderia ir pra lá.” (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 7 — “Virgindade”, p. 200-209)

A quadrinista retrata um fato que carrega em si a “consagração” de uma vida rotulada como “mulher de conforto”, escravizada, usada como uma coisa a ser consumida para usufruto do prazer sexual de um homem militar quando quisesse e porque por isso poderia fazê-lo. O papel desempenhado por esse estuprador era legitimado pela função de homem militar japonês, em determinada época (contexto beligerante). Em função da engrenagem social instituída com a política expansionista do Império japonês, garantia o direito ao homem militar japonês de satisfazer os desejos sexuais com uma estrangeira que, para ele e ao colonizador, pouco valia na condição de humana. Era um instrumento para o trabalho forçado, sempre relembrando quem era o dominador.

A perversidade se mantinha também pelo não uso de preservativos durante as relações sexuais. As mulheres eram instruídas a exigir o uso da prevenção aos militares. Entretanto, isso não se efetivou, somando-se aos espancamentos. Mesmo que se alegava a manutenção da exploração sexual em nome da segurança do Estado, dos soldados e das comunidades colonizadas (Marcello Neto, 2021; Mesquita *et al.*, 2022), as doenças sexualmente transmissíveis eram comuns nas instalações onde funcionam as “estações de conforto”. Para o tratamento dessas doenças, principalmente a sífilis, havia profissionais da saúde (médicos e enfermeiras) e medicamentos. Vovó, por exemplo, ficou estéril porque contraiu sífilis. O tratamento inicial não deu resultado (“injeção número 606¹²” — Gendry-Kim, Capítulo 9, “Centro de Yanji”, p. 264), recorrendo-se ao uso de mercúrio no banho das partes íntimas por meio da vaporização. Para qualquer outra doença ou situação — uma gripe, por exemplo — não havia tratamento.

Dentre vários pontos do dia a dia vovó durante o aprisionamento na China para exploração sexual e “libertação” com o final da Segunda Grande Guerra Mundial, pode-se destacar as eventuais insurgências de relacionamentos amorosos entre alguma jovem aprisionada e algum

¹² (“^(*) “Injeção número 606” é o nome oficial da aresfenamina, que na época era comercializada sob a marca Salvarsan. O composto era utilizado para tratar Infecções Sexualmente Transmissíveis, dentre as quais a sífilis” — nota de rodapé para explicação do tratamento (Gendry-Kim, Capítulo 9, “Centro de Yanji”, p. 264).

soldado ou trabalhador não militar. A vovó despertou interesse do chefe dos trabalhadores ligados à ampliação do Aeroporto Leste de Yanji. Os encontros ocorriam à noite, com o auxílio das amigas. Não era uma paixão, mas uma “mão” que se estendia para suportar aquele momento, como mesmo relatou a vovó. Na visão dela, os homens, militares ou não, uma vez sabendo que uma mulher tinha sido explorada sexualmente, não respeitavam a figura feminina como uma humana, com emoções, sentimentos, vontades, sonhos etc., e sim como uma serviçal do lar, para atender os desejos sexuais do marido, para cuidar dos sogros e eventualmente ter filhos e deles cuidar. A discriminação se prolongava por toda a vida, justificando-se muitas esconderem o passado e conseqüentemente sendo difícil precisar quantas mulheres foram forçadas à exploração e escravização sexual.

Considerações finais

Com base nas breves considerações aqui feitas, procurou-se compreender o papel das mulheres em tempos de guerra, a partir das memórias relatadas por vovó Ok-sun Lee e representadas em *Gramá* (Gendry-Kim, 2020). Com a linguagem dos quadrinhos, simultaneamente o visível retratado, desenhado, narrado, dito provoca no leitor muitas sensações, emoções e efeitos. A mão e o rosto, por exemplo, que se contraem (fragmentos 5 e 6), o nojo, a repulsa, a dor e o sofrimento se fundem no texto em quadrinhos (o ponto de acesso a um passado silenciado e sufocado) e são desencadeados na interpretação (olhar do leitor), de modo a ser possível — bem parcialmente — entender o exercício contínuo da força masculino-militar sobre a força feminina. O homem militar, que se coloca como o dominador e toma à força o corpo feminino e as construções simbólicas a ele atrelado, usa, explora e abusa das mulheres em nome de uma política expansionista e de uma ordem social machista-patriarcal. Esse homem tenta ser “dono” das próprias histórias, das histórias das mulheres e da história oficial do Japão como Império, do após as bombas atômicas e do presente. Só tenta, pois foi frustrado de várias formas, por exemplo, quando as vozes das mulheres exploradas sexualmente em tempos de guerras se unem e rompem o tempo presente em *Gramá* (Gendry-Kim, 2020). A vovó Ok-sun Lee retoma o vivido, a dor e o sofrimento para que o passado não seja escrito somente

pela ótica masculina, e sim reescrito pela força resistente e corajosa das mulheres.

Referências

ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global Editora, 1990.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BORGES, Maria Isabel. Tragédia na escola em 2023: quadrinhos, representação, visão performativa de linguagem e percepção de mundo. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; SARAIVA, Luciano Mendes (Orgs.). **Educação e práticas interdisciplinares: linguagens e diálogos**. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023a, p. 204-223. E-book. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-e-praticas-interdisciplinares-linguagens-e-dialogos-vol-3/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BORGES, Maria Isabel. Tragédia na escola: quadrinhos, percepção e representação. **Revista 9ª Arte** (São Paulo), São Paulo, p. 1-18 (e219554), 2023b. DOI: 10.11606/2316-9877.Dossie.2023.e219554. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/219554>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BORGES, Maria Isabel; COMINATO, Alisson Rodrigo Bertan. O mundo dos humanos sob a percepção de Joana e Eulália: uma análise de tiras. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; SILVEIRA, Éderson Luís (Orgs.). **Educação e múltiplas linguagens: olhares transdisciplinares**. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 166-185. E-book. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-e-multiplas-linguagens-olhares-transdisciplinares-vol-4/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BORGES, Maria Isabel. **O jogo ético-político nos quadrinhos editados em “O Pasquim”**. 2004. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2012.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. Tradução de Luís Carlos Borges e Alexandre Boide. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 33-58.

GENDRY-KIM, Keum Suk. **Gramma**. Tradução de Jae HW. São Paulo: Pipoca & Nanquim, 2020.

MARCELLO NETO, Mario. Entre a bomba atômica e os crimes de guerra: o negacionismo e a historiografia japonesa em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, 2021, p. 37-60. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/skZ8SzryZTCTvBg66VnSCws/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução de Hécio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

MESQUITA, Murilo, AZEVEDO, Maria Beatriz Santos; VIEIRA, Laura Beatriz Benício; CASTRO, Adriano Ribeiro de. Mulheres de Conforto: uma análise sobre a prostituição na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). **Aurora**, Marília, v. 15, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2022.v15.n2.p109-122>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PEDRO, Antonio. **A Segunda Grande Guerra Mundial**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1987.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A nova pragmática**: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem. **Filosofia Unisinos**, v. 7, n. 3, set./dez., p. 217-230, 2006.

Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/6101>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DISCURSOS DE ÓDIO NO BRASIL E A ILUSÃO DO ABSOLUTISMO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO: UM ESTUDO DISCURSIVO¹

Romulo Dantas de SOUSA (UNIFIP-Patos)²
Wilder Kleber Fernandes de SANTANA (UFPB)³
Francilene Bernardo Cordeiro RÔAS (UEL-PR)⁴
Yuri Alexander dos Santos RÔAS (UEM-PR)⁵
João Batista LUCENA (UFRN)⁶

Introdução

Na contemporaneidade brasileira, várias reflexões têm sido empreendidas acerca da linha tênue entre liberdade de expressão e discursos de ódio (Freitas et al., 2023; Moreira; Siqueira, 2023; Ommati, 2023). Um conhecimento que está disponibilizado para todos e, mais que isso, consiste em uma garantia de liberdade para toda a população, está previsto na Constituição da República federativa do Brasil - 1988, em que todos e todas podem expressar suas ideias e convicções, desde que não venham a ferir o direito legítimo de outrem, conforme artigo 5º, incs IV e IX:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes

¹ Este trabalho é fruto do apoio da FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba), de quem um dos autores recebe bolsa como Pós-doutorando, por meio do Proling.

² Graduando em Direito na UNIFIP (Universidades Integradas de Patos). Rua Horácio Nóbrega, Sn, Belo Horizonte, Patos, PB. E-mail: romuldt3@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8183-4436>

³ Doutor em Linguística Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Endereço: João Pessoa - Paraíba, Brasil E-mail: wildersantana92@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7569-499X>

⁴ Doutoranda em Serviço Social e Política Social Instituição: Universidade Estadual de Londrina (UEL) Endereço: Londrina - Paraná, Brasil E-mail: fran_jenebernardo@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1288-6969>

⁵ Doutorando em Enfermagem Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM) Endereço: Maringá - Paraná, Brasil E-mail: yuriasroas@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2184-4662>

⁶ Mestrando em Educação Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal - Rio Grande do Norte, Brasil E-mail: joao.batista.lucena@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1201-5368>

no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;
IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (Brasil, 1988).

A não-distinção entre pessoas perante a lei nos impulsiona a olhar para a liberdade de expressão e a liberdade de pensamento como entidades autônomas e correlacionadas, mas que ao mesmo tempo convocam a noção de justiça social, para que nenhum indivíduo seja desamparado ou sofra por motivos de religião, cor, etnia ou ainda raça. Nesses termos, a “inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988) acentua, notadamente, garantias ao direito de expressar esses pensamentos de forma respeitosa perante os outros, afinal de contas, eu sou constituído por esses outros, e são eles que me constituem (Bakhtin, 2006 [1979]). Ao discutir sobre discurso de ódio, se faz necessário recorrer aos princípios que regem e instituem os Direitos Humanos. Em 1789, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, em seu artigo 4º, apresenta um conceito de liberdade: “A liberdade consiste em poder fazer tudo aquilo que não prejudique outrem: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão os que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei” (UDHC, 2015 [1789]).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em seu artigo II, postula que “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (DUDH, 1948).

Segundo a Organização das Nações Unidas, direitos humanos são “direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição” (ONU, 2023), estando inclusos “o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o

direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação”.

No entanto, apesar de todas as garantias legais existentes e de uma política de orientações e de conscientização sobre a paz e o respeito (Morigi, 2015; Nandi, 2018), existe a necessidade de se compreender o que caracteriza um discurso de ódio e como combatê-lo, na mesma proporção que entender quão prejudicial ele pode ser para uma sociedade democrática. Nessa esteira de discussão, defendemos que, com intensificação a partir de 2019, no Brasil, a postura do ex-presidente da República influenciou diversas pessoas a manifestarem suas opiniões de forma odiosa em defesa da família tradicional brasileira e de princípios legalistas, fundamentados na religião cristã.

Identifica-se, portanto, que ainda impera, em território brasileiro, uma ilusão do absolutismo da liberdade de expressão, ou seja, as pessoas acreditam e se sentem autorizadas a falarem e agirem sem se importar com a vida alheia, como se sua liberdade de expressão fosse absoluta a tal ponto de ferir o próximo, com agressões físicas, psicológicas ou verbais. Isso nos remete à máxima posta por René Descartes (1596-1650): “Penso, logo existo”. O racionalismo, tomado como fonte única e absoluta – *modus vivendi* – enaltecia a existência plena do sujeito pelo simples fato de ele existir. Entretanto, Bakhtin (2006 [1979]) ressignifica essa postura de pensamento, ao afirmar que o sujeito só ganha vida concreta por meio do outro, é constituído por este e o constitui, e por isso mesmo devemos sempre considerar os outros em nossas falas, posicionamentos e práticas cotidianas. Para o filósofo russo, a vida discursiva só acontece quando há, no mínimo, duas consciências.

Nessa linha de raciocínio, objetivamos, com esse trabalho, analisar um caso de manifestação de ódio que aconteceu no corrente ano (2024), em São Paulo. O episódio de manifestação de ódio envolvendo agressão e homofobia ocorreu em uma padaria de Santa Cecília, zona oeste da cidade, na madrugada de sábado, dia 03 de fevereiro de 2024.

Discurso de ódio em uma padaria de Santa Cecília – SP

Antes de adentrar especificamente ao caso ocorrido em fevereiro de 2024, no interior de São Paulo, cabe apresentar alguns conceitos de *discurso de ódio* atualmente defendidos, no que diz respeito às práticas que põem em risco a dignidade e a vida. Para Meyer-Pflug (2016), o discurso de ódio ganha concretude no instante em que um indivíduo discrimina outro em decorrência de sua raça, religião ou posição social, na maioria das vezes, considerados minorias. Já na ótica de Sarmiento (2006), o discurso de ódio é caracterizado como uma prática nefasta difundida por um indivíduo ou grupo social já pela fragilidade de determinados grupos que sofrem desprezo, intolerância por causa do preconceito. Percebemos, assim, um olhar de superioridade de quem o pratica em detrimento da interpretação de subalternização do outro, que é “inferior”, ou “inaceitável”.

Iniciemos com uma imagem que está disponível no portal eletrônico “O globo”, representando uma parcela do grotesco social, ou seja, uma parcela da sociedade que se sente autorizada a proliferar discursos de ódio e a manifestar, verbalmente ou fisicamente, suas agressões contra outros que não configuram seu perfil de vida, crenças e/ou valores.

Mulher agride casal em padaria de São Paulo



Disponível em: [Mulher que agrediu casal gay em padaria de SP é identificada pela polícia e intimada a prestar depoimento \(globo.com\)](#)

O episódio de discurso de ódio, agressão e homofobia representado na imagem anteposta, em uma padaria de Santa Cecília, zona oeste da cidade, se fez contra um casal gay, um assessor de imprensa e um engenheiro civil, ambos com 32 anos (O Globo, 2024; Metrópolis, 2024).

Toda a verborragia manifestada pela agressora Jaqueline Santos Ludovico, de 33 anos (O Globo, 2024; Metrópolis, 2024), iniciou após uma discussão no estacionamento do estabelecimento em que, já dentro do local, a mulher profere ofensas homofóbicas.

“Só que eles acham que são viados e podem fazer o que eles querem, até onde a gente está... de boa. E está achando que pode fazer o que quer, porque dá o c*. E os valores estão sendo invertidos, tá?! Tá bom?! Eu sou de família tradicional, tenho educação. Diferente dessa porra aí”, disparou (Metrópolis, 2024).

Diante das falácias de ódio manifestadas pela agressora Jaqueline, identificam-se discriminação e exteriorização de pensamento. As expressões por ela utilizadas são imbuídas de uma marca ideológica de intolerância ao outro, e essa incitação à violência fere a dignidade humana, de forma que um dos fundamentos principais da Constituição Federal está sendo infringido.

Em outro momento, a mulher criminosa afirma que é “branca”, e diz que é “mais macho” que um dos indivíduos, e em seguida, o chamou de “lixo”. “Você nasceu homem”, pontuou (Metrópolis, 2024).

Ao colocar-se como branca, compreende-se que o sujeito discursivo compartilha de uma posição pertencente ao patriarcado e à cultura dominante eurocêntrica, recorrendo a relações de poder e acreditando estar em um lugar privilegiado, haja vista que sua cor e lugar ideológico iriam favorecer o *status* do seu corpo, branco e “hétero”. Na sua representação, ao tentar afirmar que é “mais macho” que os seus interlocutores, a mulher coloca-se em uma relação de poder sobre pessoas que considera subalternizadas pela cor e pela condição de homossexuais, forçadas ouvir barbáries sobre seus discursos de ódio e de violência.

Ao conclamar expressões como “lixo” e “você nasceu homem”, são resgatadas posições axiológicas que se baseiam não apenas na radicalidade da hipocrisia heteronormativa, mas sobretudo ancora-se em questões como o racismo estrutural e a outremização. Mesmo sem perceber, a agressora Jaqueline migra para um espaço discursivo em que tenta subjugar corpos dos trabalhadores que ali se encontravam no confronto, marcando-os pela raça e pela condição sexual. Além disso, tenta invisibiliza-los e vilipendia-los, almejando transformá-los, diante das câmeras e dos olhares imediatos, em sujeitos duplamente subalternizados.

É preciso compreender responsivamente o cenário das manifestações de ódio

No atual cenário em que nos encontramos, com resquícius da gestão Bolsonaro (2019-2022), que fortemente influenciou discursos de ódio e ações violentas por parte de seus apoiadores (Folha de São Paulo, 2022), é preciso ampliar o horizonte de visão e compreender o cenário responsivamente e responsabilmente.

A vida em que proliferamos nossos discursos “não é algo que apenas ‘é’, passiva ou automaticamente: ela requer um engajamento ativo [...]” (Renfrew, 2017, p. 49). É nesse prisma interpretativo que, todos os enunciados que produzimos, bem como as ações que praticamos nas diversas esferas da vida, não apenas refletem o mundo, mas refratam-no a partir das posições que assumimos nos entornos de criações ideológicas (Faraco, 2003; Santana, 2019).

Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin, a consciência responsiva ativa está correlacionada a um determinado processo histórico, e por isso mesmo todo discurso também carrega, por meio de signos ideológicos,

Uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso (Bakhtin, 2006b [1979], p. 271).

Ao assumirmos a posição de sujeitos críticos e responsáveis-responsivos, estamos corroborando a postura de não aceitar determinados tipos de comportamento social que ferem, retraem, diminuem ou silenciam o outro. Ativar esse excedente de visão é estar conectado com os nossos direitos e deveres enquanto cidadãos, comprometidos não apenas com o “eu”, mas com os outros que me constituem.

O Governo Federal publicou, em julho de 2023, o Relatório de Recomendações para o Enfrentamento ao Discurso de Ódio e ao Extremismo no Brasil, almejando disponibilizar estratégias para se pensar na construção de um país livre da violência. Por meio da Secretaria de Comunicação Social (Brasil, 2023), atesta-se que o referido relatório

é uma espécie de mapeamento dos problemas e crimes a serem enfrentados no país: a misoginia; o racismo contra pessoas negras e indígenas; o ódio contra a população LGBTQIA+; a xenofobia contra estrangeiros e brasileiros das regiões Norte e Nordeste; o ódio contra pessoas e comunidades pobres; intolerância contra comunidades e pessoas religiosas e não religiosas; capacitismo contra pessoas com deficiência; grupos geracionais mais vulneráveis ao contágio do extremismo: jovens e pessoas idosas; atos extremistas contra as escolas, entre tantos outros casos de ódio e violência extrema (Brasil, 2023).

Por esse motivo, torna-se imperativo fortalecer uns aos outros quanto ao conhecimento acerca do combate aos discursos de ódio, a atos que convoquem a discriminação e o racismo, que é estrutural no Brasil. Nessas vias de argumentação, uma das justificativas pelas quais a agressora Jaqueline foi, em parte, contida, e retraiu outros possíveis sucessivos crimes de agressão, foi que o coro de pessoas também se posicionou contra a mesma, reprovando suas ações desastrosas.

Considerações finais

Com a propositura deste trabalho, optou-se por erguer uma discussão da linha tênue entre liberdade de expressão e discursos de ódio em território brasileiro. Nas discussões apresentadas, identificou-se que ainda impera, no Brasil, uma ilusão do absolutismo da liberdade

de expressão, em um cenário no qual as pessoas acreditam e se sentem autorizadas a falarem e agirem como bem entendem.

Acreditamos ter cumprido com o objetivo ao qual nos propomos, que foi de analisar um caso de manifestação de ódio que aconteceu em 2024, em São Paulo. O episódio grotesco envolvendo agressão e homofobia ocorreu em uma padaria de Santa Cecília, zona oeste da cidade, na madrugada de sábado, dia 03 de fevereiro de 2024.

Na etapa analítica, averiguou-se que, diante das falácias de ódio manifestadas pela agressora Jaqueline, identificam-se discriminação e exteriorização de pensamento. Constatou-se, assim, que as expressões por ela utilizadas são imbuídas de uma marca ideológica de intolerância ao outro, e essa incitação à violência fere a dignidade humana, de forma que um dos fundamentos principais da Constituição Federal está sendo infringido.

Por fim, acredita-se que uma alternativa viável e eficaz consiste em que as pessoas possam fortalecer umas às outras quanto ao conhecimento acerca do combate aos discursos de ódio no Brasil.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil; - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). 1988.

BRASIL. **Secretaria de Comunicação Social**. Direitos Humanos - Governo publica estratégias e recomendações para o combate ao discurso de ódio e ao extremismo. Disponível em: [Governo publica estratégias e recomendações para o combate ao discurso de ódio e ao extremismo — Secretaria de Comunicação Social \(www.gov.br\)](http://www.gov.br) Acesso em: 12.02.2024

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. DUDH. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: [Declaração Universal dos Direitos Humanos \(unicef.org\)](http://www.unicef.org) Acesso em: 10.02.2023

FREITAS, Ana Luísa et al. Bases sociocognitivas do discurso de ódio online no Brasil: uma revisão narrativa interdisciplinar. **Texto Livre**, v. 16, p. e46002, 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Bolsonaro estimula ações violentas com seus discursos de ódio.** 2022. Disponível em: [Bolsonaro estimula ações violentas com seus discursos de ódio - 13/07/2022 - Opinião - Folha \(uol.com.br\)](#) Acesso em: 10.02.2024

METRÓPOLIS. **Mulher que agrediu casal gay é acusada de golpe de R\$ 200 mil em SC** - Empresária foi denunciada à Justiça por não cumprir contrato de publicidade; no sábado, ela agrediu e fez ataques homofóbicos a casal em SP. 2024. Disponível em: [Mulher que agrediu casal gay é acusada de golpe de R\\$ 200 mil em SC | Metrôpoles \(metropoles.com\)](#) Acesso em: 10.02.2024

MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro. **Liberdade de expressão e discurso do ódio.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

MOREIRA, Mayume Caires; SIQUEIRA, Dirceu Pereira. O declínio ético na pós-modernidade: análise do discurso de ódio online sob a perspectiva dos direitos da personalidade. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 11, n. 1, p. 104-127, 2023.

NANDI, José Adelmo Becker et al. **O combate ao discurso de ódio nas redes sociais.** 2018.

MORIGI, Valdir Jose et al. Práticas informacionais do Humaniza redes no Facebook: combatendo o discurso de ódio em redes sociais. **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação** (16.: 2015: João Pessoa, PB). Anais [recurso eletrônico]. João Pessoa, PB: UFPA, 2015., 2015.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Liberdade de expressão e discurso de ódio na Constituição de 1988.** Conhecimento Livraria e Distribuidora, 2023.

O GLOBO. **Mulher que agrediu casal gay em Padaria de SP é identificada pela polícia e intimada a prestar depoimento.** 2024. Disponível em: [Mulher que agrediu casal gay em padaria de SP é identificada pela polícia e intimada a prestar depoimento \(globo.com\)](#)

Organização das Nações Unidas. ONU. **Relatório Mundial 2023 | Human Rights Watch (hrw.org).** Disponível em: www.hrw.org/pt/world-report/2023 Acesso em: 15.02.2023

PETIZ, Martin Magnus. O direito à tolerância como limite ao discurso de ódio. **Revista Vertentes do Direito**, v. 10, n. 2, p. 18-44, 2023.

RIBEIRO, Raisia Duarte da Silva. **Por uma performatividade dos discursos de ódio.** 2023.

SALVADOR, João Pedro Favaretto. **Discurso de Ódio e Redes Sociais.** Almedina Brasil, 2023.

SARMENTO, Daniel. Liberdade de Expressão e o Problema do Hate Speech. RDE: **Revista de direito do Estado, cidade**, v.4. 2006.

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES SOBRE A INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA E O ENSINO DE INGLÊS EM UM CURSO *ON-LINE* DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Cristiane Manzan PERINE (IFTM)¹
Emeli Borges Pereira LUZ (UNICAMP)²

Introdução

Como sabiamente expresso por Moran (2000), renomado especialista em educação e tecnologia digital: “mais importante que ter tecnologias na escola é saber utilizá-las em prol de uma transformação pedagógica necessária e tão esperada em dias em que a sociedade almeja melhores resultados da educação” (p. 138). Na contemporaneidade, há uma constante pressão para o uso de tecnologia nas escolas, principalmente porque a tecnologia faz parte da vida diária de nossos alunos. No entanto, se pressupormos que a tecnologia deve ser usada no ensino de línguas porque pode promover a aprendizagem, não podemos negar que simplesmente inserir ferramentas tecnológicas nas salas de aula não é o caminho para promover a melhoria do ensino.

O ponto principal é como a tecnologia é percebida e usada efetivamente, e as possibilidades que ela abre em um determinado contexto. A tecnologia deve ser inserida no ensino de línguas em conjunto com outras ferramentas de aprendizado de forma consistente. Contudo, se os professores de línguas veem a necessidade de usar a tecnologia em sua prática, eles precisam se sentir capazes de fazê-lo. Primeiramente, eles precisam ter oportunidades de aprender e praticar o uso de tecnologias na aprendizagem e discutir esse tópico com outros colegas, especialmente aqueles professores de línguas que não estudaram sobre tecnologia e ensino de línguas durante seu curso de graduação.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos; Docente do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).
cristianemanzan@iftm.edu.br

² Doutora em Estudos Linguísticos; Docente do Centro de Línguas (CEL) da Universidade Estadual de Campinas. emeli@unicamp.br

Desse modo, criar espaços para que os professores possam aperfeiçoar suas habilidades digitais é uma maneira de tentar diminuir a lacuna entre a teoria e a prática.

Neste artigo, analisamos as percepções de professores de inglês sobre tecnologia e aprendizado de línguas em um curso a distância oferecido por uma universidade federal a professores de línguas de escolas públicas. Discutimos sobre tecnologia e formação de professores, ensino de línguas e letramento digital. Argumentamos que criar oportunidades de formação em serviço para professores de inglês em relação à tecnologia pode ajudá-los a interagir com colegas, ter acesso a novas teorias e refletir sobre sua prática, o que, por sua vez, pode desafiá-los a ensinar com tecnologia como uma forma de aperfeiçoar seu ensino.

Formação de professores e tecnologia

Com o crescente uso da tecnologia tanto dentro quanto fora das escolas, há um desafio evidente para os professores de integrar a tecnologia de forma significativa na sala de aula de línguas, visto que o conhecimento não está mais restrito à escola e os professores não são mais meros transmissores de informações (Mendonça, 2023).

De acordo com Reinders (2009), o uso da tecnologia requer habilidades pedagógicas e técnicas extensas por parte do professor, e, portanto, um investimento substancial de tempo e recursos em nível pessoal e institucional. Em outras palavras, o uso da tecnologia na educação não pode mais ser considerado uma escolha dos professores, nem pode ser considerado um complemento ao currículo ou reservado para ocasiões especiais na sala de aula (Dellicarpini, 2012).

Laakkonen e Jalkanen (2012) afirmam que é preciso proporcionar aos professores oportunidades de explorar o papel da tecnologia em relação ao seu conceito de língua e aprendizado, e as mudanças devem ser projetadas em negociação com os professores e alunos. Na formação de professores, os futuros professores devem ser informados sobre os resultados mais recentes de pesquisas, mas transformar a teoria em prática é uma tarefa importante que exige um trabalho de desenvolvimento fundamentado em pesquisa.

No entanto, abordar tópicos de tecnologia no currículo de formação de professores não significa necessariamente resultados produtivos. Alguns críticos sugeriram que existem lacunas "entre os tópicos de tecnologia abordados nos programas de formação de professores e as maneiras como os professores usam ou deveriam usar a tecnologia para apoiar o ensino e a aprendizagem em suas salas de aula" (Project tomorrow, 2009, p.13).

Kessler (2007) sugere que a preparação formal em Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (CALL) deve ser tão presente quanto a formação informal. Para alcançar tal propósito, os programas de formação podem incorporar um componente CALL a fim de abordar, adequadamente, as demandas vigentes dos profissionais de ensino de línguas. Talvez o CALL deva ser integrado em diferentes disciplinas, permitindo, desta maneira, que essa prática seja introduzida e contextualizada de uma maneira relevante.

Indiscutivelmente, o sucesso do uso da tecnologia na educação depende em grande parte do professor, e a capacidade do professor, por sua vez, advém da quantidade e do tipo de treinamento e suporte disponíveis, afinal, o sucesso das tecnologias depende da intervenção do profissional para concretizar a verdadeira função dessas ferramentas (GUERRA *et al.*, 2023). Por outro lado, há uma demanda em preparar também os alunos para usar a tecnologia para ajudá-los em sua aprendizagem, e essa formação do aluno é uma responsabilidade adicional para o professor (Reinders, 2009).

Tecnologia e ensino de línguas

Com o rápido crescimento da ciência e da tecnologia, o uso da tecnologia de multimídia no ensino de línguas criou um contexto favorável para a reformulação e exploração de modelos de ensino de língua inglesa nos tempos atuais. A tecnologia multimídia desempenha um papel positivo na melhoria das atividades e iniciativas dos alunos e na eficácia do ensino nas salas de aula. Como Rana (2013) argumenta, não há como impedir a evolução da tecnologia, cumpre encontrar maneiras de combiná-las. Portanto, as inovações tecnológicas caminham lado a lado com a expansão da língua inglesa e mudam a forma como nos comunicamos.

Warschauer (2002, p. 1) questiona: “A tecnologia é uma ferramenta para a aprendizagem de línguas ou a aprendizagem de línguas é uma ferramenta com a qual as pessoas podem acessar a tecnologia”? O autor argumenta que a tecnologia no ensino de língua inglesa é melhor compreendida não apenas como uma ferramenta para a aprendizagem de línguas, mas também de forma mais ampla como uma ferramenta para o desenvolvimento individual e social. Tanto o inglês quanto a tecnologia da informação são ferramentas que permitem às pessoas participar plenamente da sociedade.

Professores de línguas modernas têm novos desafios e deveres dados pela nova era. A tradição do ensino de inglês mudou drasticamente com o notável desenvolvimento de novas tecnologias, como a tecnologia multimídia. A tecnologia oferece muitas opções, tornando o ensino interessante e produtivo, porque tem a capacidade de atrair os aprendizes de línguas (Pun, 2013). No entanto, simplesmente incorporar a tecnologia nas salas de aula de línguas não garante um ensino eficaz. Isso depende, principalmente, da capacidade do professor de usar a tecnologia para promover o desenvolvimento da proficiência em língua dos alunos.

Letramento Digital

Novos letramentos, incluindo o letramento digital, são importantes em muitos idiomas, mas são especialmente cruciais em relação ao inglês porque, mesmo alguns anos atrás, estimava-se que mais de 50% do conteúdo on-line do mundo estava em inglês. A extensa quantidade de informações e comunicações on-line em inglês proporciona possibilidades e, em muitos contextos, a necessidade de reformular o currículo de inglês para incorporar a comunicação aprimorada pela tecnologia e trabalho de projeto (Warschauer, 2000).

O termo letramento digital refere-se às práticas de leitura, escrita e comunicação possibilitadas por mídias digitais. De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 5), o termo pode ser entendido como "um atalho para a miríade de práticas sociais e concepções de engajamento na construção de significado mediado por textos produzidos, recebidos, distribuídos, trocados, etc., por meio da codificação digital". Eles destacam que essas práticas vão além das competências técnicas para incluir o desenvolvimento de uma maneira

particular de pensar ou "mentalidade" - essencialmente, as suposições sobre as possibilidades das ferramentas digitais que as pessoas trazem para as práticas digitais (Knobel; Lankshear, 2007). Da mesma forma, Jones e Hafner (2012) fornecem um modelo para letramentos digitais que mostra como as possibilidades das ferramentas digitais facilitam não apenas maneiras de criar significado, mas também maneiras de fazer, se relacionar, pensar e ser.

Tour (2015) destaca uma gama variada de percepções de professores em relação à tecnologia. No extremo de um *continuum* estão aqueles que veem as ferramentas digitais como úteis para melhorar práticas existentes. À medida que se avança ao longo desse *continuum*, os professores reconhecem as ferramentas digitais em termos mais transformadores, percebendo a possibilidade de conexão, experimentação, compartilhamento, inteligência coletiva, empoderamento e multimodalidade. O autor advoga em favor de abordar a questão das mentalidades digitais na formação de professores, fornecendo oportunidades para que os professores pré-serviço reflitam sobre as possibilidades das ferramentas digitais e como elas transformam as práticas de letramento.

Metodologia

Este é um estudo de natureza qualitativa. De acordo com Bodgan e Biklen (2007), a pesquisa qualitativa se preocupa com o significado e as perspectivas dos participantes. Ainda, Burns (1999) afirma que o propósito da pesquisa qualitativa é prover descrições e interpretações com intuito de clarificar contextos sociais. O pesquisador não tenta manipular as variáveis do contexto, mas tenta interpretar, a partir de diferentes fontes, fatos previstos e imprevistos na hora da coleta de dados (Bruns, 1999).

Este artigo se concentra em um curso de pós-graduação *stricto sensu* chamado "Ensino de Língua Inglesa, Letramentos e Tecnologias na Educação Básica". O curso, oferecido gratuitamente por uma universidade federal, via plataforma virtual Moodle, teve duração de 360 horas, distribuídas em dez disciplinas, como mostra a tabela a seguir:

Tabela I : Disciplinas

Disciplina	Horas
I. A avaliação da aprendizagem de LI em contextos presenciais e virtuais.	40h
II. Abordagens e métodos no ensino de língua inglesa.	20h
III. Novos letramentos, ensino de Língua Inglesa e o papel da escola no século XXI.	40h
IV. Análise e elaboração de material didático para o ensino de LI.	40h
V. Perspectivas de práticas inclusivas nos processos de ensino e aprendizagem de Inglês.	40h
VI. Ensino de Língua inglesa e as TICs.	40h
VII. Práticas discursivas na sala de aula de língua inglesa: foco em compreensão e produção oral.	40h
VIII. Metodologia de pesquisa.	20h
IX. Linguística de Corpus e Aprendizagem Direcionada por Dados.	40h
X. Monografia.	40h

Havia 30 professores de inglês matriculados neste curso online. Durante o curso, a taxa de evasão atingiu 50% dos alunos devido a problemas de tecnologia e outras diversas razões. No momento da coleta de dados, 15 alunos³ participavam ativamente, 14 mulheres e 1 homem, na faixa etária de 20 a 55 anos. Todos eles trabalhavam como professores de inglês, ministrando aulas desde o jardim de infância até o ensino fundamental, bem como para adultos e jovens adultos.

Para desenvolver esta pesquisa, utilizamos dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro foi um questionário aplicado no início do curso, via *Google Docs*, com o objetivo de levantar as características dos participantes, suas crenças, motivações e experiências no ensino e aprendizagem de línguas. O outro instrumento de coleta de dados foi um fórum de discussão, parte da disciplina "Ensino de Língua Inglesa e as TICs", que tinha como objetivo discutir questões de letramento digital, formação de professores e o papel da mediação pedagógica em fóruns educacionais.

Os dados foram analisados considerando a triangulação das informações provenientes dos dois instrumentos de coleta para estabelecer a confiabilidade entre os resultados, partindo de uma

³ Todos os alunos concordaram em participar desta pesquisa e seus nomes e identidades foram mantidos em sigilo

perspectiva ética para oferecer descrições, interpretações e esclarecimentos do contexto social em questão.

Discussão

Considerando as informações obtidas por meio de um questionário inicial, dos 15 professores matriculados na disciplina "Ensino de Língua inglesa e as TICs", 10 afirmaram que não foram preparados em sua formação geral para lidar com tecnologias digitais. Os outros descreveram que tiveram contato com Tecnologias de Informação e Comunicação Digitais (TICD) em cursos de graduação, cursos de extensão, pós-graduação, estágios e participação em congressos, conforme mostrado abaixo:

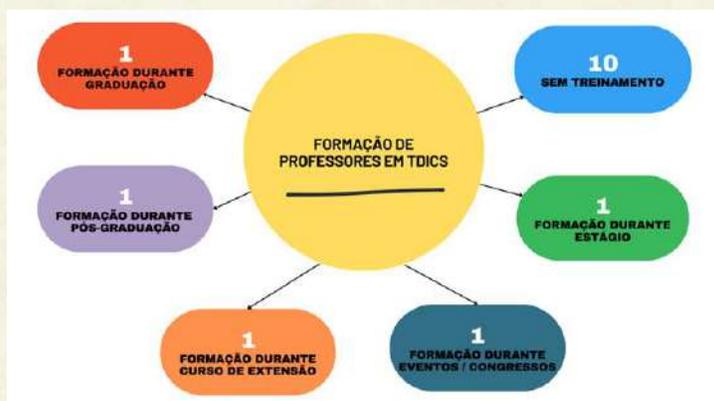


Figura 1: Formação de professores em TICs

Em uma pergunta que abordou as motivações dos alunos para se matricularem no curso de pós-graduação, foram registradas as seguintes respostas relacionadas ao uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas:

André⁴ - Eu sempre quis fazer um curso de pós-graduação em uma língua estrangeira e, quando percebi que este curso era sobre tecnologias, eu amei. Porque tenho muitas dificuldades em lidar com a tecnologia.

Joana - As razões que me motivaram a participar deste curso de pós-graduação foram a busca constante que tenho por aprender coisas novas, melhorar e me treinar constantemente na minha profissão... e buscar

⁴ Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes de pesquisa.

melhorar cada vez mais as técnicas de ensino que uso e refletir mais sobre o uso de tecnologias na sala de aula.

Victória - (...) a necessidade de me atualizar, enriquecer meu conhecimento, especialmente no que diz respeito às tecnologias digitais, a fim de planejar aulas mais atraentes e contextualizadas considerando a nova realidade de nossos alunos.

Como podemos ver nestes excertos, os professores de inglês mencionaram a importância de se manterem atualizados e a oportunidade que teriam de construir conhecimento com o advento da educação a distância como motivos para ingressar no curso. Eles também mencionam dificuldades em usar tecnologias digitais e a expectativa de que o curso poderia ajudá-los a superá-las.

Quando questionados mais especificamente sobre as implicações do uso de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem, observamos que os professores de inglês concebem a tecnologia como algo que pode motivar os alunos, tornar as aulas mais dinâmicas, agradáveis e interativas. Como Borg (2003) aponta, quando confrontados com novos conceitos, práticas de ensino e conhecimentos, e acrescentamos novas tecnologias em programas de educação, os professores podem ter entendimentos inadequados ou ingênuos do ensino e da aprendizagem. No início do curso, esses professores de inglês parecem ter visões idealizadas sobre o uso da tecnologia no ensino de línguas, pois não abordam os papéis dos alunos e dos professores em relação à tecnologia na sala de aula e os obstáculos que podem encontrar. Eles parecem ver a tecnologia como algo que traz apenas benefícios ou como algo que mudará e salvará as aulas de inglês. Como podemos ler:

Marina - É uma maneira de motivar os alunos.

Laura - A tecnologia auxilia nos processos de ensino-aprendizagem de maneira mais dinâmica.

Carla - O uso de tecnologias digitais no ensino tem grande valor, pois ao usá-las, é possível que as aulas se tornem mais agradáveis e interativas.

Victória - É necessário ter boas habilidades no uso dessas tecnologias para que seu uso seja realmente eficaz no processo de aprendizagem.

Esses trechos com as percepções dos professores estão relacionados às ideias de Pun (2013) de que a tecnologia torna o ensino interessante e atrai os aprendizes de línguas. Por outro lado, os professores de inglês parecem sentir certa pressão da sociedade para

usar tecnologias no ensino. Não está muito claro se eles estão realmente motivados intrinsecamente para aprender sobre tecnologias e desenvolver suas habilidades de letramento digital ou se estão apenas seguindo o que acreditam que a sociedade espera deles. Eles mencionam que a tecnologia é "indispensável", que "devem acompanhar essas mudanças", que o ensino "requer tecnologia" e até mesmo dizem que só podem fazer um bom trabalho "se incluírem tecnologia":

André - Hoje em dia, o ensino requer o uso de tecnologia; hoje só podemos fazer um bom trabalho se incluímos a tecnologia em nossas aulas, já que os alunos não estão mais interessados em aulas tradicionais (...).

Giulia - Atualmente, as ferramentas digitais se tornaram indispensáveis. Seja escrevendo uma prova ou procurando material, música ou filme para trabalhar com os alunos na sala de aula.

Joana - As implicações do uso de tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem são fundamentais. Em minha opinião, o mundo e a sociedade em que vivemos mudaram de tal forma que estamos praticamente submetidos ao uso das novas tecnologias.

Portanto, a partir do questionário inicial, pudemos ter uma perspectiva de algumas das aspirações dos professores de inglês em relação à disciplina, à oportunidade de construir conhecimento envolvendo o ensino de línguas e às TDICs e uma breve compreensão sobre seu letramento digital. Também conseguimos estabelecer metas para a disciplina "Tecnologias e Ensino da Língua Inglesa" que poderiam atender melhor às necessidades dos estudantes.

Para aprofundar a discussão sobre letramento digital, a formação de professores para trabalhar com as TDICs e os desafios relacionados às práticas de ensino relacionadas às tecnologias digitais, entre outros assuntos, propusemos, a seguinte atividade: após a leitura de dois artigos e a visualização de uma vídeo aula, gravada pelo professor responsável pelo curso, os alunos tiveram que propor questões a serem discutidas entre eles em um fórum no Moodle.

Um dos tópicos propostos para discussão estava relacionado ao letramento digital. A pergunta a seguir, feita por um dos alunos, gerou as reações expostas em alguns trechos abaixo:

Pergunta: O que você entende por letramento digital? Como é ser um professor letrado digitalmente na contemporaneidade?

André - (...) desenvolver o letramento crítico é um processo necessário para a formação do aluno, posto que além de estudante, forma-se um cidadão, um indivíduo capaz de perceber de que maneira as relações de poder se fazem presentes no cotidiano.

Joana - Diante das minhas leituras durante a disciplina e do conteúdo teórico, conceituo os letramentos digitais, grosso modo, como um conjunto de competências e habilidades que envolvem além do manuseio e conhecimento técnico e instrumental de lidar com as novas tecnologias digitais, as habilidades e competências em selecionar informações de forma crítica e reflexiva, verificar a confiabilidade das informações na rede e transformar essas informações em conhecimento.

Marina - No letramento digital, a aprendizagem vai além do conhecimento e uso das diferentes ferramentas tecnológicas disponíveis, para o conhecimento de como usar a informação que se alcança através dessas ferramentas de forma crítica, seletiva, visando o desempenho de várias competências que por sua vez estão inseridas em um arcabouço social e cultural.

Mariana - (...) Ser letrado digital é posicionar-se no mundo globalizado de forma reflexiva, criativa e crítica com ações que colaborem para um mundo mais humano e ético.

A partir dos relatos apresentados, percebemos que esses professores de inglês compreendem o que significa ser digitalmente letrado em um sentido mais amplo e que também puderam construir mais conhecimento sobre esse tópico com os materiais de leitura e discussões durante a disciplina.

Outra observação a ser feita está relacionada à postura diferenciada em relação aos dados analisados no questionário inicial. Durante a atividade do fórum, nos deparamos com os mesmos professores de inglês apresentando pensamentos e posições mais elaborados, não considerando o uso da tecnologia apenas para o entretenimento dos alunos e a preparação de atividades, mas percebendo que o letramento digital é uma oportunidade para os aprendizes se posicionarem na sociedade, assumindo e contribuindo com o papel de cidadãos do mundo globalizado. Isso parece indicar que o curso virtual proposto teve algum impacto em suas cognições sobre aprendizagem e ensino e os ajudou a refletir sobre suas práticas de ensino, vincular teoria e prática, aprofundar seus conhecimentos, dominar suas habilidades digitais e se sentirem encorajados a começar a incorporar a tecnologia em suas salas de aula com seus alunos. Nesse sentido, o curso alcançou alguns de seus principais objetivos. Vejamos:

Joana: (...) na minha experiência como estudante de línguas e também como professora, eu passei de um letramento no sentido mais restrito para um letramento digital no sentido mais amplo e, a partir do que lemos nesse Módulo, pude notar essa transição brusca desde o ano final da minha graduação até o presente momento, o qual busco linkar a tecnologia nas aulas e procuro fortemente trabalhar o letramento crítico e dissecar um texto com meus alunos, fazê-los questionarem tudo. Esse curso está sendo muito proveitoso pra mim também, pois está me fazendo perceber coisas na minha prática que antes eu fazia simplesmente porque eu achava o "correto", sem me questionar analiticamente o por quê. Eu amo tecnologia e vou continuar implementando tecnologia e ensino de línguas nas minhas aulas.

Laura - (...) minhas aulas ainda são uma reprodução daquilo que eu vivi em minha vida acadêmica com aulas expositivas e trabalhos em grupo, e isso vinha me incomodado bastante. Mas agora com os estudos que estamos desenvolvendo na especialização, estou aos poucos mudando minha prática pedagógica, e de detentora do saber me torno uma mediadora, trabalhando com atividades que desenvolvem a colaboração e cooperação, e assim minhas aulas estão ficando mais participativas.

Elaine - Ainda não me sinto segura como você para dizer que sou letrada digitalmente, pois ainda não domino bem as novas tecnologias, mas à medida que vou lendo os textos e desenvolvendo as atividades propostas na especialização aprendo e vou aplicando o que aprendi e estou tornando minha prática pedagógica mais interativa, usando os recursos midiáticos com um olhar crítico diante do que eles têm para oferecer para minha prática pedagógica.

Giulia: (...) eu posso dizer que eu era uma analfabeta em relação ao letramento antes desse curso. Já tinha ouvido falar na faculdade apenas a palavra letramento, mas não sabia o que significava e muito menos tinha feito estudos mais profundos na área. Hoje, com a oportunidade que o nosso curso nos abre para a reflexão, percebo que mesmo sem saber da teoria, praticava mesmo que pouco e involuntariamente o letramento crítico.

Conforme Laakkonen e Jalkanen (2012) argumentam, precisam ser oferecidas oportunidades aos professores para explorar o papel da tecnologia em relação ao seu conceito de linguagem e aprendizado. Especialmente em relação aos professores de inglês em serviço que podem não ter tido contato anterior durante seus cursos de formação. Como discutimos anteriormente, 10 dos 15 professores de inglês que participaram deste curso disseram que nunca tiveram formação em relação à tecnologia. Além disso, durante o curso, lendo os textos sugeridos e participando das atividades e discussões, os professores puderam entender o que Warschauer (2002) quis dizer ao usar a

tecnologia como ferramenta para o desenvolvimento individual e social.

É também interessante notar, a partir dos relatórios, que essa construção de conhecimento não se limita ao contexto do professor, essa transformação repercutirá e alcançará os alunos de nossos alunos, com uma prática de ensino mais consciente disposta a implementar as TDICs na sala de aula, transformando assim o ensino tradicional.

Conclusão

Este artigo tem como objetivo fomentar nossa compreensão sobre como os professores de línguas estão se preparando para ensinar inglês no contexto do crescente uso das TDICs. Uma análise dos dados gerados a partir de um curso de pós-graduação nos mostrou que os professores estão cientes da importância de incluir as TDICs de maneira crítica em sua prática de ensino e que estão buscando formação de professores para continuamente construir conhecimento nessa área. Também pudemos observar que os professores em serviço que estão envolvidos em aperfeiçoamento contínuo podem pensar de forma mais crítica em relação às TDICs e sua importância social e crítica na formação dos alunos. Como Moeller e Park (2003) sugerem, os professores em serviço que possuem habilidades tecnológicas têm maior probabilidade de aplicar essas habilidades em suas salas de aula de línguas. Programas de formação de professores podem contribuir para a formação de um grupo crítico de novos professores de línguas estrangeiras que utilizem a tecnologia de maneira eficaz, de modo a enriquecer a aprendizagem dos alunos.

Referências

- BODGAN, Robert; BILKEN, Sari Knopp. **Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Methods**. 5th ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 2007.
- BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, v. 36, n. 2, p. 81 - 109, 2003.
- BURNS, Anne. **A Collaborative Action Research for English language teachers**. Cambridge University Press, 1999.

DELLICARPINI, Margo. Dialogues across disciplines: Preparing English as a second language teachers for interdisciplinary collaboration. **Current Issues in Education**, v. 11, n. 2, 2009.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues.; RIBEIRO, Gilson Alves.; SOUSA, Maria Aparecida de Moura Amorim.; DIAS, Eliane Carvalho Vidal. Inovação e matemática: como as tecnologias estão revolucionando o ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 9, n. 8, 2023.

JALKANEN, Juha; LAAKKONEN Ilona. Design perspectives on technology, language teaching and language teacher education. **EUROCALL Review. Proceedings of the EUROCALL Conference**, v. 20, p. 79 - 82, 2012.

JONES, Rodney; HAFNER, Christoph. **Understanding digital literacies: A practical introduction**. London, UK: Routledge, 2012.

KESSLER, Greg. Formal and informal CALL preparation and teacher attitude toward technology. **Computer Assisted Language Learning**, v. 20, n. 2, p. 173 - 188, 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York, NY: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Introduction: Digital literacies—Concepts, policies and practices. In: C. Lankshear & M. Knobel (Eds.). **Digital literacies: Concepts, policies and practices**. New York, NY: Peter Lang, 2008, p. 1 - 16.

MENDONÇA, Rafael Silva. A importância das atividades práticas no processo de ensino- aprendizagem de ciências da natureza. **Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 1, p. 74 - 82, 2023

MOELLER, Aleidine; PARK, Hyesung. **Foreign Language Teacher Education and Technology: Bridging the Gap**. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, n. 175, 2003.

MORAN, José Manuel. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137 - 144, 2000.

PRAJESH, Rana. Education and the Use of Technology. **Republica The Week**, n. 23, 2013.

PUN, Min. The use of multimedia technology in English language teaching: a global perspective. **Crossing the Border: International Journal of Interdisciplinary Studies**, vol. 1, n. 1, 2013.

REINDERS, Hayo. Teaching (with) technology: The scope and practice of teacher education for technology. **Prospect: an Australian journal of TESOL**, v. 24, n. 3, p. 15 - 23, 2009.

TOUR, Ekaterina. Digital mindsets: teachers' technology use in personal life and teaching. **Language Learning & Technology**, v. 19, n. 3, p. 124 - 139, 2015.

WARSCHAUER, Mark. The changing global economy and the future of English teaching. **TESOL Quarterly**, v. 34, p. 511 - 535, 2002.

PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES RESPONSIVOS¹

Cleber Ferreira GUIMARÃES (PUC-SP)²

Introdução

Sabemos que a leitura é uma atividade que nos (trans) forma, nos constitui como sujeitos cidadãos, seres sociais, em constantes interações. Em razão desta relevância cultural, é consenso que a leitura vai além da decodificação dos signos linguísticos, pois se trata de uma prática social, interacional, dialógica e complexa. Assim, necessário se faz refletir sobre os modos de ensino de leitura, na Educação Básica, com o objetivo de investigar e problematizar o desenvolvimento de práticas pedagógicas compromissadas com a formação de leitores construtores de sentidos e saberes.

Embora saibamos que o ato de ler é um processo que vai além da decodificação e identificação de uma interpretação dada aprioristicamente, percebemos que, de modo geral, as práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar concebem o texto como objeto que guarda “o” sentido. Como consequência dessa visão estreita do ato de ler, o texto se caracteriza como objeto separado do sujeito, o leitor se configura como alguém que nada ou pouco tem a contribuir com o processo interpretativo. Trata-se, portanto, de um movimento monológico, em que as vozes dos alunos são silenciadas, pois a eles é negada a liberdade interpretativa, como sugerem Batista-Santos (2018), Coracini (2010), Guimarães (2023), Zanotto e Sugayama (2016), por exemplo.

O objetivo central deste trabalho é apresentar uma proposta dialógica de letramento, o Pensar Alto em Grupo- PAG (Zanotto, 2014, 2016), como alternativa à formação de leitores responsivos. No PAG buscamos acolher a voz e a subjetividade dos alunos nas práticas

¹ Uma primeira versão deste artigo foi apresentada no XI SELISIGNO e XII SIMPÓSIO DE LEITURA da Universidade Estadual de Londrina, e publicada nos Anais do evento, em 2019. Contudo, para esta edição, realizamos algumas alterações.

² Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Brasilândia, Mato Grosso do Sul. E-mail: cleber_blod@hotmail.com

leitoras e possibilitar a coconstrução de múltiplos sentidos. Assim, esta é uma investigação qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 1994), sustentada pela epistemologia do dialogismo (Volóchinov, 2018) e nos estudos sobre letramento (Street, 2014; Soares, 2010) e leitura (Coracini, 2010; Zanotto; Sugayama, 2016).

Na primeira parte, discutimos o ato de ler a partir das vertentes do monologismo e do dialogismo, a fim de problematizar as implicações destas para a formação de leitores. Em seguida, realizamos, brevemente, apontamentos sobre alguns conceitos bakhtinianos e freireanos na tentativa de aproximá-los, pois acreditamos que estes autores fornecem subsídios para a formação docente e para a mudança das relações estabelecidas dentro da sala de aula. Posteriormente, apresentamos o Pensar Alto em Grupo (PAG), uma prática dialógica de letramento, que tem se revelado um recurso pedagógico positivo à formação de leitores responsivos. Por fim, tecemos considerações sobre a relevância de uma formação docente pautada nas perspectivas bakhtiniana e freireana, comprometida com a formação de leitores construtores de sentidos e saberes.

O ato de ler sob as lentes do monologismo e suas implicações para a formação de leitores na escola

Tradicionalmente, na escola, o texto verbal é visto como principal recurso no processo de ensinagem. Isso se dá pelo fato de haver uma crença de que o texto escrito é um modelo de uso correto da gramática a ser seguido (“aprendido”) e (re) produzido pelos alunos. Essa crença possui, implicitamente, uma orientação teórico-metodológica de cunho tradicionalista (Mizukami, 1986) ou bancário (Freire, 2019), na qual o professor transmite – objetivamente – determinado conteúdo e os alunos, mecânica e passivamente, devem decorar as informações para, depois, reproduzi-las.

De acordo com Zanotto e Sugayama (2016), embora as práticas leitoras desenvolvidas sob o prisma tradicional não tenham uma teoria científica que as sustentem, é possível identificar que elas são informadas por uma visão monológica da linguagem (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018), que compreende a comunicação como algo estritamente objetivo, logo, o ato de ler, nessa perspectiva, se revela como processo de identificação de mensagem no texto. As autoras

denominam tal prática como *leitura escolar dominante*, na qual, em geral, “não há espaço para as vozes dos leitores, que se limitam a decodificar, copiar, memorizar e parafrasear” (Zanotto; Sugayama, 2016, p. 25) as ideias presentes nos textos.

Ressaltamos que, além dos próprios alunos-leitores serem silenciados pela epistemologia monológica de linguagem (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018) e pela pedagogia bancária (Freire, 2018), os professores são, também, silenciados nesse processo de decodificação, memorização e paráfrase de interpretações (únicas) autorizadas pelos autores de manuais didáticos, como afirma Coracini (2010):

[...] se os alunos são silenciados pelos professores, estes são silenciados pelo livro didático e pela instituição, e ambos, pelo sistema escolar e social que os formou e que, de uma forma ou de outra, conferem lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógica internalizadas e naturalizadas, impedindo a uns e a outros a livre elaboração do sentido de tudo que os (nos) rodeia. (Coracini, 2010, p. 74).

Desse modo, a leitura escolar dominante, marcada pela interpretação única, é nociva tanto para os alunos quanto para os docentes. Podemos afirmar que tal prática se insere no modelo autônomo (ou individual) de letramento sugerido por Street (2014), cujas marcas principais são a crença na ideia de neutralidade dos processos de leitura e escrita e no suposto desenvolvimento econômico, cultural e cognitivo acarretado – causalmente – pela aquisição das habilidades de ler e escrever (alfabetização). Para esse antropólogo, com o qual concordamos, essa visão concorre para a marginalização de outros modos (alternativos) de se relacionar com os textos, visto que defende “uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social” (Street, 2014, p. 44).

Além da identificação de uma interpretação única pelos leitores, outro traço característico da prática de leitura escolar dominante – que decorre da visão monológica de linguagem –, é que há pouca interação entre os alunos, já que todos devem ler da mesma forma. Consequentemente, “o modo de agir do professor é diretivo e, por vezes, autoritário; compondo um tipo de estrutura usual de conversação, na sala de aula, que compartimenta as vozes e inibe uma

conversa dialogizada entre os participantes” (Zanotto; Sugayama, 2016, p. 25).

Em síntese, a prática de leitura escolar dominante contribui para a formação de leitores passivos, que, em geral, se restringem à superfície linguística para extrair suas interpretações, as quais correspondem às propostas dos livros didáticos – material fortemente presente nas salas de aula brasileiras. Desse modo, é necessário problematizar as práticas pedagógicas a fim de promover um ensino de leitura que possa formar leitores responsivos, ou seja, implementar práticas cuja orientação epistemológica seja dialógica, como discutiremos na próxima seção.

O ato de ler sob as lentes do dialogismo e suas implicações para a formação de leitores

A concepção de leitura que emerge do paradigma interacionista, concebe o texto como produto da interação verbal (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018), portanto, historicamente contextualizado; assim, carrega sempre as marcas ideológicas de seu contexto original. Como explicam Fiorin e Savioli (2007), o texto não é um elemento isolado no mundo, nem a produção individual de um sujeito. Produzimos textos (escritos e orais), afirmam os autores, para “marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade” (Fiorin; Savioli, 2007, p. 13), ou seja, é sempre uma produção intencional, ideológica, endereçada.

Assim, a leitura se torna uma atividade complexa de construção de sentidos que tem como base, evidentemente, as pistas linguísticas selecionadas e organizadas pelo autor do texto; contudo, exige do leitor a mobilização de conhecimentos diversos para a apreensão dos sentidos. Nessa perspectiva, o leitor é visto como sujeito ativo, coconstrutor de sentidos, que faz inferências, estabelece relações, enfim, que responde (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018) às vozes sociais que constituem os enunciados-textos.

Terra (2014) afirma que o sentido construído pelos sujeitos no ato de ler não é exatamente igual àquele pretendido pelo autor, uma vez que cada leitor possui um repertório sociocultural singular e o utiliza no processo interpretativo e, “como esses conhecimentos não são idênticos de pessoa para pessoa, o sentido construído nem sempre

será o mesmo” (Terra, 2014, p. 67). Desse modo, defendemos que as práticas leitoras desenvolvidas no ambiente educacional favoreçam as múltiplas leituras, diferentemente da leitura escolar dominante apresentada anteriormente. Para tanto, o professor precisa conceber a linguagem como meio de interação social, como propõe o Círculo de Bakhtin.

Na vertente dialógica da linguagem, o sentido não se encontra no texto nem na mente do sujeito (leitor/autor, ouvinte/falante), mas é o resultado do processo de *“interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro”* (Volóchinov, 2018, p. 232-233, itálico original). Consequentemente, nessa perspectiva, toda compreensão textual é constitutivamente responsiva ativa, pois o sujeito apresenta, sempre, uma *antipalavra* à palavra alheia. Desse modo, ler – longe de ser unicamente uma atividade de decodificação de elementos linguísticos – se configura como *“um diálogo por meio do qual os sentidos são construídos, de forma responsiva e reflexiva, na interação entre leitor e autor mediados pelo texto”* (Zanotto; Sugayama, 2016, p. 29).

Esta concepção de leitura está afinada com a perspectiva do modelo ideológico de letramento (Street, 2014), pois os sentidos não são fixos, mas flexíveis, dependentes do contexto histórico-social-cultural e dos leitores. Assim, como prática social, o letramento está ligado ao que as pessoas fazem com a leitura e a escrita em contextos específicos e como essas habilidades (ler e escrever) se relacionam com as necessidades, com a cultura e com os valores de determinado grupo social (Soares, 2010).

O Círculo de Bakhtin e Paulo Freire: algumas aproximações

Temos observado que as pesquisas na área de linguagem têm focalizado, cada vez mais, a linguagem em uso, isto é, em contextos socioculturais nos quais os sujeitos, historicamente situados, se utilizam da linguagem para fins específicos (reais). Assim, fatores políticos, culturais, psicológicos, ideológicos etc., são elementos pertinentes para a teorização de questões em que a linguagem tem papel fundamental.

Compreendendo a linguagem numa perspectiva dialógica, o Círculo de Bakhtin tem influenciado grande parte das investigações

nos estudos da linguagem. Volóchinov (2018) afirma que o signo é sempre criado a partir de uma função ideológica e que não pode ser separado dela. Para o autor, a produção de um discurso é sempre uma resposta a um discurso anterior e que será respondido por um discurso posterior, instaurando, assim, o dialogismo, no qual o “Eu” se constitui a partir de um “Tu-Outro” (e vice-versa), ambos sujeitos históricos (com valores, posições políticas, econômicas divergentes; portanto, o diálogo, as negociações nem sempre são pacíficas, uma vez que cada sujeito ocupa um lugar socioideológico diferente).

Com base nos estudos bakhtinianos, Freitas (2013, p. 104) explica que “o outro é constitutivo do eu, sem o outro eu não posso Ser [...]”. A alteridade, nesse sentido, é elemento fulcral da concepção dialógica da linguagem e que, segundo Geraldi (2013), perpassa toda a obra do Círculo russo. Em outros termos, o Círculo de Bakhtin reconhece a importância do Outro para que haja a interação verbal e a construção da subjetividade (sempre situada).

Nessa direção, ao relacionarmos o princípio da dialogicidade da linguagem ao processo de escolarização, percebemos que o ato de ensinar só pode ser concretizado na medida em que o professor valoriza e acolhe o outro, isto é, o Aluno. Portanto, não há ensino sem a colaboração dos educandos. É através de um movimento dialógico e dialético que o ensino e a aprendizagem podem ocorrer de forma significativa, pois a educação, na perspectiva bakhtiniana, o Outro sempre está presente “como ser vivo e falante” (Geraldi, 2013, p. 15).

Assim sendo, defendemos a valorização do Outro nas práticas educativas, no sentido dialógico, pois cada sujeito possui uma história, uma bagagem cultural que, sem dúvida, enriquece o processo de ensinagem. Quando o aluno participa deste processo, ele tem sua subjetividade acolhida e respeitada, alterando, assim, a dinâmica da sala de aula, que deixa de ser um monólogo (o professor fala, o aluno responde) e se torna um diálogo permeado por vozes, opiniões distintas que contribuem para que todos os envolvidos aprendam, inclusive o professor, como também propôs o educador brasileiro Paulo Freire.

Paulo Freire, educador brasileiro conhecido nacional e internacionalmente por defender uma educação libertadora e transformadora do aprendiz e, conseqüentemente, da realidade social, bem como pelo seu método de alfabetização de jovens e

adultos, apresenta algumas proposições alinhadas à perspectiva dialógica proposta pelo Círculo de Bakhtin. Freire (2019) afirma que a prática educativa libertadora tem como princípio a transformação da realidade dos sujeitos envolvidos. Segundo o autor, a transformação social emerge da práxis, isto é, da “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 2019, p. 52). Compreendemos, então, que a proposta de educação freireana coloca os sujeitos. Histórica e culturalmente situados, no centro do processo para agirem, de forma crítica e consciente, sobre o mundo – por meio da linguagem – a fim de transformá-lo.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (2019), tece críticas contra a educação tradicional a qual chama de bancária. Nesta concepção, o aluno é visto como sujeito passivo; uma tábula rasa pronta para ser preenchida com informações advindas do professor. Nessa perspectiva pedagógica, não há espaço para o aluno (e sua subjetividade), pois o professor é o centro do processo, aquele que detém o conhecimento. Como consequência, tem-se uma educação “antidialógica”, monológica, autoritária/verticalizada: o professor fala, o aluno escuta/memoriza/reproduz.

De acordo com Freire (2019), todo indivíduo tem direito a pronunciar-se, ou seja, a se colocar como sujeito, ativo no mundo, utilizando para isso a palavra, inserida no diálogo. O autor defende uma educação pautada na dialogicidade – como o Círculo evidencia a constitutiva natureza dialógica e polifônica da linguagem – como a essência de uma prática libertadora, portanto, uma educação democrática na qual todos têm voz, participam, colaboram, (re) constroem sentidos, conhecimentos; se (trans) formam, já que o diálogo é uma *exigência existencial*.

A concepção freireana de diálogo se aproxima da perspectiva dialógica do Círculo bakhtiniano, uma vez que não busca separar a língua/linguagem de seus contextos de uso nem dos sujeitos que a utilizam; ao mesmo tempo, os pensadores russos e o educador brasileiro deixam evidente a não neutralidade dos discursos, bem como a polifonia constituinte da nossa subjetividade, que é resultado da intersubjetividade.

Desse modo ao aproximarmos, mesmo que brevemente, algumas proposições do Círculo de Bakhtin e Paulo Freire, observamos

que a leitura e a apropriação, pelo professor, desses postulados, se tornam imprescindíveis e podem contribuir para sua formação, assim como para uma educação crítica, reflexiva, dialógica, democrática e transformadora, pois ambos os autores reconhecem a importância da interação, da diversidade, do Outro nas práticas histórica, cultural e socialmente situadas.

Com base nessa perspectiva epistemológica, que concebe a linguagem como organismo vivo, ideológico e meio privilegiado de interação discursiva, professor e aluno atuam de forma colaborativa na sala de aula, presencial ou virtual. Os pressupostos bakhtinianos e freireanos indicam uma mudança de postura docente, isto é, sugerem que ele deixe de ser a autoridade (único detentor do saber) e se torne um parceiro na coconstrução de sentidos, cedendo espaço para as vozes e pensamentos de seus alunos, como na proposta do Pensar Alto em Grupo, apresentada a seguir.

Pensar alto em grupo: uma proposta dialógica para a formação de leitores responsivos

Considerando a perspectiva aqui adotada (libertadora, transformadora e dialógica), uma das formas, mas não a única, de pôr em prática as ideias do Círculo de Bakhtin e as de Paulo Freire, é o Pensar Alto em Grupo (doravante, PAG), proposto por Zanotto (1995, 2014, 2016) e pesquisado pelos participantes do GEIM-CNPq (Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora). Faremos, brevemente, uma explanação sobre a sua origem³, tomando como base o texto *As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação* (Zanotto, 2014) para elucidar, resumidamente, o percurso traçado pela pesquisadora até chegar ao PAG.

Zanotto (2014) revela que o pensar alto surgiu, inicialmente, no paradigma cognitivista, por meio da metodologia introspectiva, cujos métodos principais utilizados nas pesquisas sobre leitura eram o protocolo verbal (pensar alto individual), os diários de leitura e a retrospectão (através de questionários e entrevistas, após a leitura). Segundo a autora, o protocolo verbal, nas décadas de 80 e 90, no campo da Linguística Aplicada, era considerado o método mais

³ Para um mapeamento das pesquisas sobre o PAG, ver Cichelero (2021).

adequado para a investigação dos processos mentais que ocorriam durante a leitura.

O protocolo verbal consiste na gravação dos processos de pensamento verbalizados pelo leitor, pensando alto, durante uma tarefa ou resolução de um problema. O acesso a esses dados, produzidos por meio desse método, pode contribuir para a investigação de processos cognitivos subjacentes (Zanotto, 2014). Esse método foi usado em diferentes áreas de estudos aplicados, tais como nas investigações sobre leitura, na aprendizagem de língua estrangeira, bem como na compreensão da metáfora. Porém, houve a necessidade de adaptação, tendo em vista as especificidades e objetivos das respectivas áreas.

No Brasil, essa técnica foi introduzida e adaptada por Marilda Cavalcanti (1989) na pesquisa em leitura. Posteriormente, Zanotto (1995) também utilizou esse método em suas pesquisas e fez algumas alterações, as quais resultaram na criação de uma prática dialógica e colaborativa (o que não ocorria no pensar alto original, que consistia numa técnica individual e monológica) intitulada Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 2014).

Antes dessa reconceptualização, Zanotto (1988) realizou um estudo piloto com o auxílio de seus alunos da pós-graduação utilizando o pensar alto individual. Porém, não obteve resultados produtivos, pois a todo momento os participantes ficaram preocupados em dar respostas certas, ou seja, dizer o que a pesquisadora (não participante) esperava ouvir. Ainda de acordo com a autora, os alunos criaram uma imagem negativa de si como leitores, já que não conseguiam interpretar os textos lidos (poema e fábula). Nesse sentido, sentiu-se a necessidade de fazer uma alteração: propor a leitura e a discussão do texto em grupo, incluindo a professora-pesquisadora.

Ao longo do processo de desenvolvimento do Pensar Alto em Grupo, Zanotto (2014, 2016) e o GEIM foram constatando que, além de um método para geração de dados, o PAG também pode ser caracterizado como prática de letramento, tornando-o um fenômeno híbrido. Destarte, partindo da concepção dialógica da linguagem, no PAG, a leitura é concebida como prática social que, concretamente, ocorre da seguinte forma:

[...] o texto é distribuído aos participantes do grupo, que fazem, num primeiro momento, uma leitura individual silenciosa e anotam

espontaneamente as ideias que vierem à mente. Logo em seguida se inicia a discussão, na qual cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do seu processo de leitura. Não é dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as ideias devem fluir livremente e não constituírem objeto de avaliação. O professor-pesquisador abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e apenas coordena a discussão, podendo participar da construção de sentido o mas simetricamente possível. (Zanotto, 1998, p. 21).

Importa ressaltar que desde sua criação, o PAG tem sido utilizado na sala de aula presencial, porém, devido ao contexto da pandemia da Covid-19, várias pesquisas apresentaram resultados positivos com a utilização do PAG em salas de aula virtuais, como no Skype (Camacho, 2021), no Google Meet (Assis, 2021; Batista-Santos; SILVA, 2021) e no Teams (Guimarães, 2023), ratificando o potencial dessa prática dialógica para formação de leitores responsivos, tanto em contextos presenciais como virtuais, nas aulas síncronas.

O pressuposto básico do PAG é o de “dar espaço para a voz e o pensamento do leitor, o que contribui para torná-lo responsivo [...]” (Zanotto; Tavares dos Santos, 2018, p. 203). Nessa prática, o professor-pesquisador reconhece, como agente de letramentos (Kleiman, 2006), as potencialidades de seus alunos/leitores; valoriza a bagagem cultural de cada participante, pois as diferenças, na prática de leitura dialógica e colaborativa, contribuem para construção de múltiplos sentidos de um mesmo texto.

No PAG, não temos a intenção de encontrar uma leitura definida *a priori*, mas construir múltiplos sentidos, uma vez que a construção dessas leituras “é concebida em termos de hipóteses, que podem ser mais ou menos relevantes em relação ao texto” (Sugayama, 2016, p. 398). Por isso, cabe ao coordenador da vivência, em colaboração com o grupo, observar as leituras em termos de relevância. No entanto, sua atuação não pode ser diretiva e/ou cerceadora para não inibir os participantes. Isto é, o papel do professor é ouvir e acolher a voz/pensamento/subjetividade dos alunos e promover uma conversa dialogizada, que possibilite negociações e a coconstrução (Pontecorvo, 2005) das leituras.

Portanto, podemos afirmar que o Pensar Alto em Grupo oferece condições para o professor inserir, na prática, os postulados bakhtinianos e freireanos, a fim de formar sujeitos que desconfiem do discurso neutro, da interpretação unívoca, da verdade única; sujeitos

que falam; que ouçam e respeitam a opinião alheia; sujeitos que buscam transformar a realidade social e libertar-se das relações de opressão (incluindo aqui as de caráter interpretativo na aula de leitura).

Considerações finais

Concluimos as reflexões sobre a formação de leitores na escola, conscientes da complexidade que envolve a leitura e seu ensino. Por isso, acreditamos que são necessários investimentos governamentais em políticas públicas de qualidade para a formação inicial e continuada dos professores. Além disso, as universidades devem buscar parcerias com as escolas, a fim de estreitar os laços e (re) aproximar os educadores dos conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos, visto que, contemporaneamente, reconhecemos a necessidade de teorizações que dialoguem com o mundo, com as práticas sociais e com os sujeitos nelas envolvidos, assim como “desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação [...]” (Moita Lopes, 2006, p. 23).

Referências

- ASSIS, Juliana Pereira de. **Prática de leitura dialógica em contexto remoto: o professor como agente de letramento na construção de sentido**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário Porto Nacional, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura. In: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; MORAIS, Maria Perla Araújo (Orgs). **Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: confrontando e ressignificando práticas silenciadoras**. Palmas, TO: EDUFT, 2020, p. 9-28.
- CAMACHO, Flávia Fernandes. **Prática de letramento dialógica na construção de sentidos em poemas e contos**. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação Leitor-Texto**: aspectos de Interpretação Pragmática. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CICHILERO, Marli. **Visão de águia**: a (trans) formação do leitor na prática de letramento “Pensar Alto em Grupo”. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3ª edição, Campinas, SP: Pontes Editora, 2010, p. 67-74.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 11-17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Maria Teresa. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, Maria Teresa (Org). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 95-106.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (Org). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

GUIMARÃES, Cleber Ferreira. **Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

KLEIMAN, Angela Bustos. Processos identitários na formação profissional- o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 77-93.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986, p. 7-18.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13- 44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v.10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna

Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina (Orgs). **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termigioni, Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 65-88.

SUGAYAMA, Ariane Mieco. As múltiplas leituras da metáfora no texto literário: uma contribuição para a formação do leitor protagonista e reflexivo. **Caderno de Letras da UFF**, v. 26, n. 52, p. 395-417, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno, 1. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZANOTTO, Mara Sophia. Em busca da Elucidação do Processo de Compreensão da Metáfora. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 12, n. 1, p. 175-189, 1988.

ZANOTTO, Mara Sophia. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. **DELTA**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

ZANOTTO, Mara Sophia Toledo. Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de Pandora In: MENEZES, Vera Lúcia de (Org). **Metáforas do cotidiano.** Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998, p. 13-37.

ZANOTTO, Mara Sophia. As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 3-17, 2014.

ZANOTTO, Mara Sophia. Uma investigação empírica sobre interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura. In: GABRIEL, Rosângela; PELOSI, Ana Cristina (Orgs). **Linguagem e cognição-** emergência e produção de sentidos. Florianópolis: Insular, 2016, p. 115-144.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane Mieco. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum:** Estudos da Linguagem, Londrina, v. 1, n. 19, p. 11-39, 2016.

ZANOTTO, Mara Sophia; TAVARES DOS SANTOS, Marivan. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 201-211, 2018.

DILEMAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: PRODUÇÕES TEXTUAIS EM TEMPOS DE CHATGPT

Luciana Oliveira LAGO (UEFS)¹

Darlean de Sá RAMOS (UEFS)²

Considerações Iniciais

Vivemos na Era das conexões digitais, onde o acesso à rede digital tem sido intenso, ubíquo, em múltiplas diversidades de sujeitos e contextos. Por meio de dispositivos fixos e móveis, através de diversos aparelhos, via internet, o ciberespaço é acessado por grande parcela da sociedade, que passeia pela praça pública virtual onde muitos a habitam como se fosse uma segunda casa.

Desse modo, comprova-se uma efervescência digital muito pulsante e presente, com uma imersão largamente provocada pelas vertiginosas interações em busca de: entretenimento; ofertas atrativas de produtos; serviços; conversas, leituras, escritas e muitos compartilhamentos que as culturas digitais promovem, envolvendo as pessoas cotidianamente, de modo direto ou indireto.

Nesta perspectiva, o letramento digital tem sido necessário e constante. No aspecto conceitual, é movediço, amplo e controverso. Adotamos, portanto, que *Letramento digital*³ diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas digitais como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

Para ampliação da compreensão, Ribeiro (2009, p.30) após fazer uma discussão sobre *Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros* afirma que “[...] *Letramento digital* é a porção do letramento que se

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos – PPGEL/UEFS. Email: lulago77@hotmail.com

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEFS). Email: darleantec@gmail.com

³ Definição disponível em [https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital#:~:text=Letramento%20digital%20diz%20respeito%20%C3%A0s,sociais%20na%20web%2C%20entre%20outras](https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital#:~:text=Letramento%20digital%20diz%20respeito%20%C3%A0s,sociais%20na%20web%2C%20entre%20outras.). Acesso em: 18 de dez. de 2023.

constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e comunicação eficientes em ambientes digitais [...]”. O letramento digital se dá na utilização de computador, notebook, tablet ou por outras tecnologias de mesma natureza. Nesse sentido, o uso cuidadoso e analítico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDIC, compõe o campo de possibilidades de letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa e as produções textuais em tempos de *ChatGPT*.

Para tal, a proposta deste capítulo é promover reflexões acerca das TDIC no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, com ênfase no *ChatGPT*, um tipo de Inteligência Artificial (IA) generativa. Além disso, busca evidenciar os dilemas educacionais acerca das produções textuais pautados pelo *ChatGPT*, nas produções advindas dos estudantes que usam a virtualidade como base, bem como aprofundar as discussões em torno dessas questões que circulam dentro e fora do espaço escolar, pois elas se constituem como desafios contemporâneos no âmbito educacional.

Atualmente existem, entre outras, muitas inquietações sobre o *ChatGPT* e as produções textuais. Uma delas diz respeito às questões éticas e acadêmicas em torno do plágio e do fim da autoria dos estudantes. Com base na curiosidade epistemológica, elaboramos a seguinte questão gatilho: como utilizar o *ChatGPT* para produções textuais que sejam autorais e éticas? Em busca da resposta para esse questionamento, apresentamos, de modo sintetizado, algumas das principais teorias nos estudos desenvolvidos por pesquisadores das áreas das mídias digitais; letramento digital, TDIC e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento nacional normativo que assegura o uso das TDIC nas aulas de produções textuais.

A trajetória metodológica constitui-se em uma revisão bibliográfica multirreferencial que, de acordo com Rodrigues e Cristina Versuti (2022), “[...] A abordagem tem como perspectiva estudar os fenômenos educacionais, considerando a heterogeneidade própria das relações educativas [...]”. Os autores ainda ressaltam, segundo Martins (2014, p. 468), que “a perspectiva multirreferencial tem como objetivo estabelecer um novo ‘olhar’ sobre o ‘humano’, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva.

Diante disso, na construção do conhecimento sobre os

fenômenos sociais, principalmente os educativos, a multirreferencialidade articula-se ao contraditório, ao ambivalente e às incompletudes, exercendo um movimento epistemológico para explicar as práticas sociais cotidianas. Para tanto, a realização das intersecções teóricas e inferências também estão atreladas ao campo das múltiplas linguagens, considerando também o empirismo de práticas multiletradas já realizadas por docentes de Língua Portuguesa.

O presente capítulo está dividido em considerações iniciais, duas seções e as considerações finais. Nas seções são apresentadas algumas discussões que envolvem o contexto educacional na contemporaneidade, seus dilemas educacionais e desafios, especialmente sobre o uso das TDIC na perspectiva do letramento digital e os contornos para aliar Inteligência Artificial, Educação e Produções Textuais.

Com um olhar mais aguçado e de dentro, intencionamos colaborar com a reflexão epistemológica desdobrando práticas e teorias para que outras práticas docentes inovadoras possam ser elaboradas. Nas considerações finais, apontamos caminhos para que, com base nas reflexões apresentadas, outros agentes educativos possam dialogar com seus pares e ímpares e promoverem novos eventos de letramentos escolares e digitais por meio do uso das TDIC e do *ChatGPT* nas aulas de Língua Portuguesa.

Ademais, o presente artigo tem a proposta de colaborar com os debates contemporâneos acerca dos inúmeros questionamentos sobre a produção textual em tempos de *ChatGPT*, dentro de uma moldura teórica, com a clareza que o tema está longe de ser exaurido, se configurando, portanto, como atividade de focalizar alguns pontos de intersecções teórico-práticos para contribuir no cenário da linguística aplicada, com ênfase nas aulas de Língua Portuguesa e das Produções Textuais atuais.

Como mediar o uso das telas nas aulas de produções textuais frente aos dilemas educacionais e os desafios contemporâneos?

Não podemos ignorar os dilemas que perduram no cenário educacional das redes públicas de ensino no país. Os imbróglis que muitos estudantes e professores estão envoltos no que diz respeito ao

acesso e à aquisição de dispositivos tecnológicos fixos e móveis são recorrentes e persistentes, como, por exemplo: a má qualidade da internet, de modo geral, que ainda não tem a cobertura 5G para todo o território brasileiro pois o país está em 49º lugar em ranking⁴ de qualidade digital, e, se avaliar a qualidade para quem mora no campo, sabemos que a situação é mais agravante.

O descaso dos governantes para com a Educação nas redes públicas de ensino no Brasil ainda se constitui um profundo desafio contemporâneo. A incompetência e inapetência dos poderes públicos geram um ciclo vicioso e repetido, tornando-os “repetentes” por erros cometidos por anos a fio. As mudanças tão necessárias não chegam em todas as escolas pois, lamentavelmente, a educação não é prioridade no nosso país. Não há a devida atenção para a sua manutenção com qualidade e equidade, quando a maior parte delas apresenta problemas estruturais, tais como: fechamento de escolas, principalmente nas cidades longe das capitais; poucas escolas estaduais com vagas para o ensino fundamental II, o que implica o aumento da demanda para nas escolas municipais, mesmo quando muitas delas não dispõem de salas amplas para acolherem o grande quantitativo de estudantes de maneira confortável, muitas vezes não há ventilação adequada, cadeiras confortáveis, entre outras faltas.

De modo geral, principalmente em comunidades empobrecidas, gestores e professores fazem malabarismos para contornar a ausência de materiais didáticos adequados; os espaços de convivência estão sucateados ou ainda pior, sequer existem; as bibliotecas fechadas, sem espaços e conteúdo de qualidade, funcionando apenas se alguns professores ousam enfrentar as inúmeras dificuldades para levar sua turma tanto na biblioteca como na sala de informática e nos demais espaços, caso existam, para além da sala de aula.

Outra prática notável é que, quando há sala de informática, os equipamentos estão, geralmente, sem manutenção e/ou obsoletos e insuficientes para usar com todos os estudantes, quando então os professores insistem na utilização, usa-se uma máquina para dois, três ou até quatro estudantes. Existe ainda a questão da conexão para usar as TDIC que, sem internet banda larga nas maioria das escolas públicas, coloca-se os professores diante de um intenso dilema educacional.

⁴ Informação disponível em <https://gizmodo.uol.com.br/brasil-ranking-internet/>. Acesso em: 23 de janeiro de 2023.

Vale ressaltar que uma das definições de dilema é, a partir da ótica filosófica⁵ que, desde os primórdios da filosofia, consiste na ideia de um argumento que apresenta duas alternativas, mas com cenários contrastantes e ambos insatisfatórios. Ou seja, se o professor ou a professora decide usar as TDIC, não dispõe de plenas condições para tal, com empecilhos multifatoriais; se não usá-las no processo educativo incorre no risco de reforçar o distanciamento da escola das práticas digitais tão presentes na sociedade atual.

Comemoramos o fato da existência de uma base legal que orienta o uso das TDIC nas redes de ensino, como a BNCC (2017) e a Política Nacional de Educação Digital (PNED) para garantir o acesso, sobretudo das populações mais vulneráveis, a recursos, “ferramentas” e práticas digitais. O PNED, foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2022 e sancionado em 2023 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Porém, é notório para quem leciona e estuda nas redes públicas que não há a efetivação cabal para o uso delas nas salas de aula. Há uma distância muito grande entre o dito e o feito, carecendo, assim, de mudanças estruturais urgentes, para que a efetivação das bases legais ocorra plenamente nos diversos e múltiplos contextos escolares da nossa nação.

Enquanto essas mudanças não se efetivam, sob outras vertentes e com um intenso desejo de fazer valer uma educação libertária, emancipadora, que incentive o protagonismo estudantil, os docentes traçam práticas que são, sobretudo, instituintes. São docentes que, em permanente ação de criação e recriação, tensionam essa relação entre escola e TDIC E o lugar essencial da escola, e, reconfigurando-a, com maior ou menor intensidade, em conjunção com as forças da sociedade e da própria vida, buscam meios de realizar uma prática docente decente, que seja significativa e relevante para os estudantes.

Inteligência artificial, educação e produções textuais: contornos possíveis

Atualmente, a Inteligência Artificial (IA) tem sido muito utilizada nos contextos sociais e isso ocorre com estudantes e professores dentro e fora da escola como forma de pesquisar e desenvolver seus

⁵ Disponível em <https://www.significados.com.br/dilema/>. Acesso em: 18 de dez. de 2023.

trabalhos. Os estudantes a utilizam para a realização de atividades extraclasse, como as produções textuais dos mais variados gêneros, sendo necessário e urgente que os professores exerçam o papel de mediadores quando se trata dessas produções.

Kenski (2012, p. 21) elucida “[...] que todo esse processo que abarca o progresso tecnológico não se mantém preso apenas e tão somente ao uso das ‘ferramentas’⁶ digitais, pois ele tem a capacidade de modificar os comportamentos do indivíduo”. Nesse viés, pensar na mediação tecnológica para que se reverbere no processo educativo é tecer reflexões analíticas de como esse uso das TDIC em Língua Portuguesa não se limita a ter que usar por modismo ou comodismo, o que é essencial é compreender e usar.

No tocante ao ChatGPT, Santaella (2023) apresenta um panorama geral explicativo sobre a origem e modalidade da Inteligência Artificial Generativa (IAG), mostrando como funciona o “cérebro” do ChatGPT. Sobre as IAG, a autora afirma que:

O ChatGPT pertence à família das IAs Generativas (IAGs). A modalidade generativa foi introduzida na década de 1960 em chatbots. Mas foi apenas em 2014, com a introdução de redes adversariais generativas, ou GANs - um tipo de algoritmo de aprendizado de máquina - que a IAG foi capaz de criar imagens, vídeos e áudios. As GANs usam duas redes neurais que competem entre si para realizar previsões mais precisas, colocando uma contra a outra (portanto, "adversarial") de modo a gerar novas instâncias de dados sintéticos que podem passar por dados reais. Elas apresentam uma estrutura cooperativa de jogo de soma zero para aprender. Essa invenção abriu dois caminhos opostos (Santaella, 2023, p.20-21).

Para o uso das IAG, os professores podem realizar diálogos constantes com os estudantes sobre essa temática, de modo que possibilite reflexões acerca daquilo que foi encontrado através desse uso, sobretudo, reforçando e encorajando que sejam produtores e produtoras autorais ao longo do seu processo formativo. É importante orientá-los sobre as questões sobre plágio e marcas autorais pois elas são fundamentais para os produtores de textos. Além disso, é salutar

⁶ Vale destacar que não utilizamos o termo “ferramentas” como sinônimos de dispositivos tecnológicos pois, para o nosso entendimento sobre as TDIC, consideramos que elas envolvem processos cognitivos que extrapolam as utilidades de um simples martelo ou de um serrote.

instigar a curiosidade em buscar a veracidade das informações e textos criados pela IAG.

Ao realizar algumas reflexões sobre o uso das IA em sala de aula, Lynn Alves (2023, p. 17), que utilizou o ChatGPT para fazer o prefácio dessa obra, defende que “[...] muito ainda precisa ser estudado, analisado e discutido nos diferentes cenários a fim de subsidiar práticas nas quais as IAs sejam nossas assistentes em distintos percursos e não aparatos de dominação dos homens pelos homens em parceria com as máquinas [...]”. Esse pensamento se alinha com o que defendemos em nossas pesquisas e estudos, sendo assim, o fio condutor do presente texto.

Tendo em vista a importância da formação docente para o uso das TIDC, com o intuito de mitigarem o ostracismo digital e contribuir para a formação ontológica dos sujeitos sociais, muitos professores e inúmeras professoras, constantemente, engendram processos (auto)formativos em suas *práxis* pedagógicas que colaborem para o desenvolvimento humano e social dos que estudam nas escolas públicas brasileiras. Mesmo enfrentando os inúmeros desafios contemporâneos que adentram as nossas salas de aula e exigem o nosso posicionamento enquanto docentes, muitos professores que, superando os desafios de formar sem ser formado permanentemente com e para os usos das TDIC, com poucos cursos oferecidos por suas redes sobre letramento digital, com raros recursos digitais em suas instituições, existe uma “rapaziada” docente “que segue em frente e segura o rojão[...]”. (Gonzaguinha, 1980).

Com o aumento da *e-presença* do sujeito contemporâneo no ciberespaço, é notório o aumento de diversas buscas por respostas e informações que antes tínhamos apenas de modo impresso ou presencial. Com a popularização do *ChatGPT*, é de grande relevância que os professores de Língua Portuguesa e Produção Textual estejam atentos aos usos desse dispositivo tecnológico, com situações didáticas que não excluam terminantemente o uso ou ignorem completamente a sua existência, perseguindo, portanto, ações equilibradas, sem alucinações ou fatalismos.

De fato, a sociedade do século passado não possuía o acesso à informação que se tem atualmente. Podemos até assegurar que há algumas décadas, as melhores e maiores oportunidades e acesso às mídias e às culturas digitais estavam muito restritas a determinados

grupos hegemônicos por conta do seu alto poder aquisitivo. Hoje, porém, com o aumento da popularização da internet, as práticas sociais online e off estão tão ubíquas e imbricadas que vivemos o presencial e o online simultaneamente em nosso cotidiano.

Vale dizer que os discentes da Educação Básica, em fase de formação inicial, devem ser ensinados sobre as questões éticas do uso da Inteligência Artificial Generativa (IAG). Santaella (2023, p. 110) nos assegura que “sem ética a inteligência degenera”. A autora ainda adverte que “[...] muito dependerá dos usos, guiados ou não pela ética, que os humanos empreenderão com os sistemas artificiais. Riscos para esse uso não faltam e eles são variados [...]”.

Contar com facilidade de receber um texto pronto é bastante tentador, não podemos negar. Porém, é imprescindível explicar para os estudantes sobre a falta de ética em assinar um texto como autoral quando não foi feito por eles. Dizer ainda das implicações, inclusive legais, sobre plágio não é opcional, é imperativo. Destacar ainda que, ao simplesmente copiar e colar sejam os textos “dados” pelo ChatGPT ou de outras fontes por diversas vezes nem sequer citadas, eles eliminam as possibilidades de serem sujeitos autônomos na escrita, anulando a capacidade que possuem de serem criativos e inventivos, cada vez mais dependentes das máquinas, deixando de usar as múltiplas inteligências que são naturais, inerentes aos seres humanos.

Aguçando e ajustando as nossas lupas da curiosidade, também questionamos o ChatGPT lançando as seguintes perguntas no próprio ChatGPT: **1) O que o ChatGPT pode fazer pelos professores? 2) Como o ChatGPT pode ajudar aos estudantes?** Vejamos a resposta para a primeira pergunta: “o ChatGPT pode ser uma ferramenta útil para professores em diversas maneiras”. Logo em seguida aparecem 10 maneiras pelas quais o ChatGPT pode ser benéfico para professores, que dentre elas estão: geração de conteúdo; revisão de textos; tutoria virtual; perguntas e respostas e tradução. O chatbot, (OpenAI, 2023) ainda faz a seguinte advertência: “lembrando que, embora o ChatGPT seja uma ferramenta poderosa, é importante que os professores utilizem seu discernimento para validar e ajustar as informações geradas, especialmente quando se trata de conteúdo educacional. O ChatGPT não substitui a expertise e experiência dos professores, mas pode ser uma ferramenta valiosa para economizar tempo e fornecer insights adicionais”.

Em resposta à segunda pergunta obtivemos também dez ações que a IAG é capaz de realizar, dentre as quais selecionamos seis: “o ChatGPT pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar estudantes em diversas áreas: explicações e tutoria; auxílio em tarefas e projetos; revisão de redações; geração de ideias; estudo e preparação para exames e desenvolvimento de habilidades de estudo”. Assim como advertiu os professores, fez o mesmo com os estudantes, afirmando que “os estudantes devem lembrar que o ChatGPT é um disposto tecnológico auxiliar e não substitui a orientação de professores, mentores ou conselheiros. É importante validar informações críticas e buscar ajuda adicional quando necessário”.

O intuito em apresentar essas opções que o ChatGPT oferece é dizer que são inúmeras as possibilidades de práticas pedagógicas e iniciativas didáticas que, com ética e transparência, conduzem tanto professores como estudantes às novas epistemologias com o uso da IAG. Com o uso crítico e consciente dos limites e das viabilidades, docentes e discentes são potencialmente capazes de criarem seus próprios contornos e *inéditos viáveis para serem mais*, com base na teoria freireana.

Para tanto, sugerimos, por exemplo, a criação de conteúdos digitais; realização de mostras tecnológicas e apresentação de relatórios sobre as impressões que tiveram das tecnologias digitais atuais e as obsoletas. Portanto, é possível unir e reunir saberes que são vivenciais dos estudantes junto com os muitos conhecimentos dos professores.

No âmbito das produções textuais, pode-se criar oficinas de letramento digital, poemas digitais; textos comparativos; descobertas ao explorar o ChatGPT, e, seguir também as orientações sobre as práticas de linguagem e as diversas possibilidades que os gêneros digitais descritos na BNCC (2017) oferecem para aulas de Língua Portuguesa, a saber:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e

publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente (Bncc, 2017, p. 68).

As possibilidades acima citadas e os seus meandros tecnológicos inicialmente podem causar estranheza e repulsa. Entretanto, com a busca de diálogos e pesquisas, os professores podem superar as dificuldades quando decidem encarar os desafios e os dilemas encontrados no caminho. Não é romantizar os problemas nem tampouco resolver todos eles, obviamente não é isso que defendemos aqui. Com base nas nossas experiências de ensino e pesquisa ao longo de mais de uma década, aprendemos que é possível direcionar o nosso olhar não somente para as barreiras que impedem novas descobertas: podemos decidir reduzir os danos causados pela inércia proposital do sistema educacional e iniciar, de modo colaborativo, a construção de pontes, de caminhos que auxiliam os estudantes na construção de novos saberes.

Portanto, pensando em uma educação ensinada por meio da IA, Moran (2012, p.11) menciona que “a sociedade segue uma estrada que leva à modernidade social, a qual aprende novos modelos de diversas maneiras, por caminhos novos, com pessoas distintas e de modo permanente”. Logo, a IAG tem potencial para contribuir no processo de ensino e aprendizagem não só dos discentes, mas também dos docentes de maneira interativa, um conhecimento que pode ser compartilhado na docência.

Considerações finais

Muitos professores e professoras têm buscado meios que possibilitem a elevação da qualidade do ensino nas redes públicas de ensino, especialmente no que diz respeito ao uso das TDIC. Estudos e pesquisas se desenvolvem a fim de contribuir para que os processos de ensino e aprendizagem sejam reflexivos e colaborem para que os estudantes exerçam mais a criticidade, a autonomia, e isso perpassa o uso educacional das TDIC. No que diz respeito ao ensino de Língua

Portuguesa e Produção Textual, como parte do compromisso e da responsabilidade docente, cabe aos professores mostrarem não só o “X” da questão, mas, se possível, elencar todo o alfabeto de questões que permeiam a utilização das IAG, pois elas possuem “proezas e armadilhas”, como nos avisa Santaella (2023).

No que se refere às informações adquiridas através de pesquisas realizadas nos sites de buscas, especialmente no ChatGPT, os estudantes devem buscar a veracidade das informações, examinando-as e, a partir deste movimento curioso e responsável, elas possam ser utilizadas para produção de novos conhecimentos. Logo, é de fundamental importância diante da facilidade em obtermos informações acerca de qualquer temática pesquisa através do ChatGPT, apurá-las, fazendo o exercício de realizar essa mesma pesquisa em fontes fidedignas, com o objetivo de verificar a sua pertinência e a veracidade.

Por outro lado, é perceptível ainda que a escola pública vive seus dilemas e desafios contemporâneos, não estando em condições plenas para acolher os estudantes e suas culturas digitais. Sendo assim, devemos exigir e continuar cobrando que os governos criem e apliquem mecanismos que possam criar condições estruturais e infraestruturais, de modo que venham favorecer o uso das TDIC em sala de aula.

Sabemos que tais transformações não são instantâneas. Enquanto elas não ocorrem, não devemos deixar os nossos estudantes à deriva desse mar de possibilidades. Assim, a utilização analítica, reflexiva e consciente do *ChatGPT* no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica poderá ser feito com base no conjunto de orientações dos professores e das professoras podem oferecer enquanto mediadores desse processo.

Em tese, apreende-se que a escola contemporânea se contrapõe com aquela dos tempos mais antigos, em que a metodologia tradicional se mantinha sólida como uma “rocha” sem qualquer perspectiva de transformação. Como a vida é dinâmica, transitória e repleta de novas descobertas, não podemos nem parar no tempo tampouco parar o tempo. Ou seja, não cabe mais o pensamento que conhecimento se limita apenas aos professores, como se compreendia na educação bancária, conforme nos ensinou o grande mestre Paulo Freire. Outrossim, as transformações sociais não

somente apontam para novas realidades, como também exigem que os docentes podem e devem considerar os saberes dos discentes, principalmente com o advento das TDIC e das IAG, pois elas fazem parte do “espírito do tempo”.

Necessitamos trabalhar arduamente em nossas aulas para que os estudantes sejam cidadãos críticos e conscientes em relação a utilização das TDIC. Devemos contribuir para um processo formativo consistente e dialógico a partir do acesso às informações que acessamos por meio dos aparatos tecnológicos. Não obstante, as formações e autoformações adequadas com e para o uso TDIC para os professores em serviço são extremamente necessárias para atenderem às demandas educacionais dos estudantes que estão tão envolvidos nas teias digitais. Sem formação adequada, provavelmente esses professores poderão não os instigar sobre a infinidade de questões que envolvem o ciberespaço, colocando-se distantes de proporcionar um aprendizado condizente com as demandas da sociedade contemporânea.

Finalmente, considerando o nosso empirismo construído em nossas travessias e andarilhagens nos espaços formais como escolas, universidades, faculdades e nos espaços formativos não-formais e informais, como sindicatos e associações, encontramos inúmeros colegas docentes e educadores que não desistem, mas, persistem em contribuir e utilizar as TDIC no processo educativo de Língua Portuguesa, ensinando os estudantes como escrever textos, interpretá-los, identificando os gêneros. Ensinam a desenvolverem a oralidade e realizarem diversas práticas de letramento digital que colaboram para que os sujeitos escreveram suas próprias histórias baseados em princípios como amorosidade, autonomia, ética, solidariedade, respeito, bom senso, coragem, sendo, portanto, protagonistas de suas próprias histórias e trajetórias. Tais princípios, temos o dever de explicarmos, com muita clareza, que não se encontram disponíveis no ChatGPT.

Referências

ALVES, Lynn. **Inteligência artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos (organizadora). Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GONZAGUINHA. **E vamos à luta**. Disponível em: <https://www.letras.com.br/gonzaguinha/acredito-na-rapaziada>. Acesso em 29 de setembro de 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros.

Revista da Abralin, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Ana-Elisa-Ribeiro-2/publication/322706076_LETRAMENTO_DIGITAL_UM_TEMA_EM_GENEROS_EFEMEROS/links/60956d80a6fdccaebd15coa9/LETRAMENTO-DIGITAL-UM-TEMA-EM-GENEROS-EFEMEROS.pdf

RODRIGUES, Valtemir.; CRISTINA VERSUTI, Andrea. Multirreferencialidade enquanto instrumento de pesquisa na educação. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 152-174, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2279. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2279>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SANTAELLA, Lúcia. **Há como deter a invasão do ChatGPT?** 1 ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023.

OpenAI. **"ChatGPT é uma inteligência artificial de linguagem natural desenvolvida pela OpenAI, que usa uma arquitetura de rede neural para gerar respostas a perguntas feitas por usuários."** Acesso em 23 de janeiro de 2023. (<https://chat.openai.com/c/440d6998-1aad-4a72-ab16-1443972982f4>)

"MEU FILHO, VOCÊ FALA ASSIM, VOU TIRAR MEU DOCUMENTO DO BOLSO": UM ESTUDO PSICOSSOCIAL SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA PERIFERIA DE GOIÂNIA

Ivana Rosa de ANDRADE (PUC Goiás)¹

Lucas BARROS (PUC Goiás)²

Rosana Carneiro TAVARES (PUC Goiás)³

Introdução

O ser humano se constitui e se desenvolve a partir da sua interação com o ambiente à sua volta, por essa razão, a Psicologia Sócio-histórica é uma perspectiva de estudo que considera que o mundo psíquico se desenvolve a partir das construções históricas e sociais da humanidade, além da experiência pessoal. Apesar das propriedades biológicas que o sujeito traz ao nascer, o que impulsionará o seu desenvolvimento biopsicossocial será sua inserção no mundo, considerando os aspectos coletivos e culturais da sociedade da qual faz parte (Vigotski, 2003). Trata-se de um processo dialético, em constante movimento, que desencadeia formas de subjetivação referenciadas no contato da pessoa com sua história, cultura e relações sociais estabelecidas ao longo da vida, atravessadas pela classe social, raça/cor, identidade de gênero, orientação sexual e outras interseccionalidades.

É nessa perspectiva que este estudo se orienta, considerando o arcabouço teórico da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (2001, 2003), que fundamenta sua teoria no materialismo histórico-dialético e na análise dos fenômenos psicológicos entrelaçados com os processos históricos e sociais do desenvolvimento da sociedade. Com base nesse referencial, analisaram-se as condições objetivas de vida das(os) adolescentes que residem na região leste do município de Goiânia, capital do Estado de Goiás, e sua interface com os processos psicossociais e de subjetivação construídos por elas(eles) e seus

¹ Bacharel em Direito, graduanda em psicologia, PUC Goiás, e-mail: contatoivanaandrade@gmail.com

² Graduando em Psicologia, PUC Goiás, e-mail: lucasbarrossaxista@gmail.com

³ Doutora em Psicologia, PUC Goiás, e-mail: rotavares@pucgoias.edu.br; rosana.carneirotavares@gmail.com

familiares. É um estudo vinculado ao Grupo de Pesquisa Infância, Família e Sociedade (GIFS), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

A região leste de Goiânia é composta por bairros diversificados, em termos de acesso a bens e serviços, e de condições socioeconômicas que realçam a grande desigualdade social na capital. É uma região marcada pela vulnerabilidade social de parte da população, com bairros característicos da periferia da cidade e com infraestrutura deficitária, apesar da existência na mesma região de vários condomínios fechados de classe média alta, condição que realça a desigualdade social que muitos vivenciam na capital goiana (Nascimento & Tavares, 2021).

Este trabalho resulta de pesquisa desenvolvida com crianças, adolescentes e respectivos familiares residentes na região leste da capital, estudantes de uma escola pública e vinculada(os) a um programa permanente de extensão da PUC Goiás: Escola de Circo Dom Fernando (ECDF). Neste texto apresenta-se recorte do estudo desenvolvido com adolescentes e seus familiares. O objetivo da pesquisa foi apreender fatores de risco e proteção no contexto em que adolescentes pobres estão inseridas(os) e compreender como elas(eles) significam o espaço social em que vivem e como essa experiência contribui para o seu pleno desenvolvimento biopsicossocial. De acordo com Santos (2020), o Bairro Dom Fernando (onde se localiza a ECDF) é caracterizado pela escassez de políticas públicas voltadas para a população que lá reside, cujas famílias trabalhadoras, muitas vezes, têm de deixar seus filhos e filhas à mercê de oportunistas, sujeitos ao aliciamento para o tráfico e crimes, ao uso de drogas, com poucas oportunidades de acesso a bens e serviços prioritários às necessidades fundamentais para o pleno desenvolvimento (Silva, 2009).

Vale ressaltar que a pobreza é apenas um dos fatores desencadeadores da desigualdade social no Brasil, que envolve contextos, que vão além das condições materiais, incluindo relações interpessoais fragilizadas, vivências de exclusão social, dificuldades de acesso a políticas públicas de educação, cultura, saúde, trabalho e renda, entre outras. A referência de vulnerabilidade e risco das(os) adolescentes, analisados neste estudo, baseia-se no que descreve a

Política Nacional de Assistência Social (2004), que considera situação de vulnerabilidade e riscos

famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (Brasil, 2004, p. 33).

A partir dessa descrição, compreende-se a vulnerabilidade social como resultante de inserções precárias na sociedade, relacionadas a diversos fatores não apenas individuais, como também coletivos, históricos e sociais, que compõem a mediação do sujeito com o mundo em que vive. Vigotski (2003) afirma que as funções psicológicas superiores (como pensamento, criatividade e afetividade) se formam a partir das experiências coletivas, ou seja, primeiramente o ser humano internaliza o mundo em que vive, para, a partir daí, construir uma ideia sobre esse mundo. As experiências são primeiramente sociais e só depois se tornam particulares, nunca individuais, pois o processo é dialético, com base na interpretação dos contrários, que é uma das leis da dialética marxista, ao mesmo tempo que o sujeito é um, ele é constituído como parte da comunidade e é constituinte da sua sociedade (Konder, 2008).

O ambiente e o contexto em que as crianças e adolescentes vivem são primordiais para a representação de si, para a formação de sua subjetividade, construção de identidades e do pensamento (Vigotski, 2001). A vivência de riscos por adolescentes pode ser um fator desencadeador de sofrimento psíquico e, ao ampliar a vulnerabilidade, pode acarretar a impossibilidade de que a(o) adolescente construa estratégias de enfrentamento para efetivamente transformar a sua realidade social. De acordo com Ratner (1995), práticas sociais destrutivas corrompem, desprezam, despersonalizam, amedrontam e colocam a pessoa em situações muitas vezes insustentáveis. Portanto, apreender práticas sociais destrutivas e identificar aquelas que são construtivas pode ser um

caminho para subsidiar políticas públicas e fortalecer as instituições que atendem adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou observação participante na ECDF e entrevistas individuais semiestruturadas com adolescentes e genitores. Foram entrevistados 4 adolescentes e 4 mães, participou também o pai de um adolescente, que havia sido selecionado para a entrevista, mas que não foi entrevistado, devido a dificuldades apresentadas pelo adolescente para o agendamento.

A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da Psicologia Sócio-histórica, que ressalta a importância das interações na constituição do sujeito, e as análises basearam-se no método materialista histórico-dialético (Minayo, Delandes & Gomes, 2015). A perspectiva desse método é de um pesquisador implicado com seu objeto, que trabalha com a noção de uma realidade complexa que será apreendida não em sua totalidade, mas na possibilidade de desvelamento das contradições que marcam a interação humana e o desenvolvimento da sociedade (Vigotski, 2003).

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás, e teve aprovação pelo Parecer Consubstanciado n.º 4.719.427, CAAE: 04688818.7.0000.0037. Todos os procedimentos éticos de pesquisas com seres humanos foram cumpridos. As(os) adolescentes convidadas(os) foram selecionadas(os) devido à sua participação em outra fase desta pesquisa (aplicação de questionários), que foi desenvolvida na ECDF e em uma escola pública de Goiânia. Os critérios de inclusão para a participação desta etapa da pesquisa foram: frequentar a ECDF; ter condições de participar da entrevista na modalidade *online* (os dados foram coletados no período da Pandemia da Covid-19); concordar em participar do estudo; e ter o consentimento do familiar para a participação. Todos os nomes das(os) participantes apresentados neste trabalho são fictícios, a fim de garantir a não identificação e o sigilo.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, no ano de 2021, na modalidade *online*, pelo *WhatsApp*, com posterior transcrição literal das falas das(os) entrevistadas(os). As análises foram desenvolvidas com base na categorização dos Núcleos de Significação

(Aguiar, Soares & Machado, 2015), visando compreender o texto, o subtexto e o contexto, além do dito o não dito. Buscou-se apreender as contradições da realidade sócio material das(os) adolescentes, a fim de desvelar suas (im)possibilidades e revelar sentidos e significados dados pelas(os) participantes à sua experiência. Como este estudo foi desenvolvido nos anos de 2021 e 2022, é importante mencionar que, em função da pandemia da Covid-19, as observações participantes também ocorreram na modalidade *online*, uma vez que a ECDF estava com as atividades presenciais suspensas. Dessa forma, a estratégia foi participar das oficinas e rodas de conversa, desenvolvidas com os adolescentes, na modalidade remota, síncrona, por meio do Google Meets.

Quanto aos participantes do estudo, foram entrevistados cinco familiares dos adolescentes: quatro mães e um pai, com idades entre 36 a 56 anos, renda mensal de um a três salários mínimos, um deles havia cursado até o ensino fundamental e os demais até o ensino médio. A quantidade de pessoas que compunham cada família era de três a seis membros, sendo que em cada família duas a três pessoas trabalhavam. Os quatro adolescentes entrevistados (Isadora, Márcia, Amanda e Heitor) tinham idades entre 12 e 17 anos, com anos de estudo também variados, todos estudantes do ensino fundamental II.

Resultados e Discussão

Nas análises foi possível identificar que essas famílias estão inseridas em contextos de trabalho precarizado, com baixas remunerações e vínculos instáveis. Ao associar as falas das(os) adolescentes com a de seus familiares, extraíram-se sentidos e significados que expressam uma realidade que reflete o processo histórico de reprodução das desigualdades em que determinados grupos vivenciam maior vulnerabilidade e ficam privados de políticas que possam assegurar direitos. As falas das(os) participantes foram categorizadas em dois núcleos de significação, conforme apresentados a seguir.

O cuidado reproduz o modelo patriarcal, com interfaces de gênero e classe social

O Brasil, desde a colonização, foi estruturado no modelo patriarcal de sociedade. Sobrinho (2016) argumenta que o patriarcalismo se consolidou no Brasil e os reflexos culturais, econômicos e sociopolíticos estão presentes até os dias atuais. Apesar de alguns avanços no que diz respeito à subordinação das famílias à autoridade paterna, a reprodução estrutural dessa sociabilidade permanece na sociedade contemporânea, inclusive em famílias instituídas de forma não tradicional, superando o modelo da tríade pai, mãe e filhos.

Nas entrevistas realizadas neste estudo com familiares de adolescentes, na maioria das vezes, quando foram abordadas questões relacionadas ao cuidado com os filhos e filhas, as(os) participantes se posicionaram reproduzindo o modelo patriarcal, reforçando o papel da mulher nos cuidados cotidianos, desresponsabilizando o homem dessa obrigação e naturalizando a ausência paterna na vida de crianças e adolescentes. Esse modelo é tão presente que uma das mães, ao falar das reclamações da filha sobre a ausência do pai, utilizou o seguinte argumento:

[...] eu também nunca tive o meu pai e eu nunca fiquei cobrando uma coisa que ele não queria me dar. Então, eu sempre pegava no carinho da minha mãe..." (Cleusa, mãe de Isadora).

Nota-se a naturalização do abandono paterno e reprodução de questões de gênero sobre o papel afetivo da mulher, inclusive para deslegitimar o sentimento da adolescente. Em muitas famílias contemporâneas o pai afetivo não é presente, mas nas famílias pobres a ausência paterna é maior, pois, na maioria das vezes, a ausência do pai provedor também é uma realidade. Quando Cleusa argumenta que não ficou "cobrando o que o pai não queria lhe dar" ela invalida o sofrimento da filha e naturaliza o abandono paterno tão comum na sociedade patriarcal. Por outro lado, se é a mãe quem não cuida/abandona o(a) filho(a), as significações podem ser diferentes e tornarem-se motivo de julgamento. A fala de Ricardo expressa bem essa realidade:

[...] uma pessoa que fala que é mãe de verdade, ela não faz isso, ela **pode estar passando fome que não joga os seus filhos fora...** (Ricardo, pai de Hugo).

Hugo, é um adolescente, que vive com o pai e um irmão, eles foram “abandonados” pela mãe quando crianças. Apesar de falar que os filhos devem perdoar a mãe, Ricardo expressa uma significação que dá à mãe toda a responsabilidade pelo cuidado e afeto, tanto que deixar para ele cuidar é significado por ele como “jogar fora”. Inclusive, ele fala que não gosta de tocar no assunto com os filhos. O julgamento sobre a atitude da mãe é marcante e reproduz a desigualdade de gênero, que naturaliza o amor materno incondicional, ao mesmo tempo em que desresponsabiliza o pai. “Mãe de verdade” não abandona um filho e, paradoxalmente, uma filha não pode se ressentir da falta de um pai que a abandona.

A fala de Clara é mais um exemplo dessa reprodução do modelo patriarcal, que difunde a desigualdade de gênero e ratifica o papel central da mulher nos cuidados dos filhos e filhas.

[...] ele arrumou uma pessoa muito de boa que procurou conviver muito com ela [filha], estava convivendo muito com ela. Aí os dois largaram e aí **ele também se afastou, né?** (Clara, mãe de Márcia).

Ao dar importância à presença da mulher (madrasta) no cuidado e atenção que o pai dava à filha, bem como quando justifica o afastamento do pai a partir da ausência dessa mulher/madrasta, Clara evidencia o quanto o abandono paterno é naturalizado e a ausência afetiva do pai acaba não sendo percebida como um problema. Tal significação pode ser considerada fator de risco para o desenvolvimento saudável da(o) adolescente, por deslegitimar sentimentos e centralizar os cuidados apenas na figura materna, mesmo quando o pai faz parte do núcleo familiar. A fala de Débora ratifica essa significação:

[...] ficava muito tempo fora [o pai], tipo meses, ele trabalhava de pedreiro e mudava para longe. Só que quando ele chegava... os filhos foi sempre comigo, sabe? **Tudo é comigo, é casa, é os filhos, eu faço tudo.** Reunião de pais [na escola], eu não lembro de ele ter participado de alguma (Débora, mãe de Amanda).

Nesse sentido, Oliveira (2013), ao abordar o modelo patriarcal de família, assim se manifesta:

As delimitações de papéis são claramente definidas pelas condições sexuais, sob a autoridade do homem ficava a família nos aspectos de provedor e ao mesmo tempo nas determinações dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos seus subordinados, assim ficando a mulher com as responsabilidades domésticas e dos cuidados afetivos e educação dos filhos/as, percebemos que a condição sexual era determinante nos papéis desenvolvidos na família, sendo o homem sempre afastado dos cuidados com os/as filhos/as, o que ainda está presente na nossa realidade (Oliveira, 2013, pág. 5).

É importante destacar que nas famílias participantes deste estudo, cuja condição socioeconômica é baixa, a mulher não apenas é a responsável pelos cuidados cotidianos e afetivos das(os) filhas(os), na maioria das vezes ela é também a provedora. A revolução industrial e a saída das mulheres para o trabalho externo não as tiraram da responsabilização pelos cuidados com o lar e com filhas(os). São mães que saem para trabalhar e costumam ter duplas jornadas. Sendo assim, a reprodução do modelo patriarcal nessas famílias pode ser considerada um fator de risco, uma vez que, não havendo o cuidado compartilhado, há sobrecarga para a mãe cuidadora, dificuldades para orientar e acompanhar as(os) filhas(os) e aumento da vulnerabilidade para o aliciamento ao crime, ao tráfico e à exploração sexual.

As famílias em situação de pobreza enfrentam adversidades complexas que dificultam acompanhar o desenvolvimento de seus filhos e filhas. A fala de Clara é um exemplo dessa maior vulnerabilidade relacionada à classe socioeconômica:

[...] a minha mãe teve AVC então é muita correria, fim de semana a gente quase não sai porque eu tenho que ficar com a minha mãe pro meu pai trabalhar e ele fica com ela durante a semana para eu trabalhar, né?" (Clara mãe de Márcia).

Nesse sentido, a classe socioeconômica baixa, por si só, já impõe às(aos) adolescentes muitas privações de suas necessidades (lazer, esporte e cultura, por exemplo). Um exemplo é Clara que precisa cuidar da mãe doente e, conseqüentemente, deixa de sair aos finais de semana com a filha. De acordo com Oliveira e colaboradores (2011), se excluídas do acesso aos bens socioeconômicos e culturais mais básicos, as famílias são impedidas de cumprir com a centralidade

de seu papel nos cuidados dos filhos e filhas, na formação de vínculos, construção de identidades e proteção das(os) seus(suas) adolescentes.

Dessa forma, além do modelo patriarcal e adultocêntrico que impede as(os) adolescentes de legitimar e compreender seus sentimentos, bem como estabelecer vínculos importantes e contratualidades com o adulto cuidador, há também a condição imposta pela classe social em que os vínculos familiares se fragilizam em função da ausência concreta do cuidador no cotidiano das(os) adolescentes. A necessidade de busca diária de recursos materiais básicos para sobrevivência, aliada à residência em bairros periféricos e sem acesso a políticas sociais, muitas vezes em famílias monoparentais (na maioria das vezes de mães solo) dificulta a efetivação da proteção dos filhos e filhas pelas famílias.

Outro problema decorrente do modelo patriarcal de família é a violência de gênero. A violência familiar foi considerada, neste estudo, como um risco concreto na vida das(os) adolescentes. A violência intrafamiliar é questão de saúde pública que abrange uma diversidade de pessoas. De acordo com o Ministério da Saúde e a violência familiar é:

A ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família [...] cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra (Brasil, 2002, p. 15).

Há maior vulnerabilidade de mulheres e meninas à violência sexual e de crianças e adolescentes à violência física. A fala a seguir expressa essa vulnerabilidade das adolescentes à violência intrafamiliar.

[...] aconteceu isso com a minha filha mais velha, né? Eu também não sabia, fiquei sabendo há pouco tempo que **o pai dela tinha mexido com ela... e é o Pai dela**, né? Então eu falo muito pra elas: olha, esse negócio de vai me matar, não, não vai me matar. Se fizer qualquer coisa pode me contar, porque esse negócio de vai me matar é mentira (Cleusa, mãe de Isadora).

Muitas(os) adolescentes são violentadas(os) dentro de suas casas, local em que supostamente deveriam se sentir seguras(os), e

por pessoas que deveriam proporcionar segurança física e emocional. A violência intrafamiliar é uma grave forma de violência, visto que ocorre no mundo privado, tornando-se uma violação silenciosa e invisível à sociedade (WHO, 2006). Além disso, há o medo imposto pela ideologia patriarcal, que insere as adolescentes em situação de maior vulnerabilidade à violência sexual do que os meninos, em relação aos riscos também fora de casa. A fala de Clara, a seguir, expressa essa situação.

Já aconteceu de ela estar sentada aqui no portão de casa e passar dois caras de carro e mexer com ela e nesse dia ela **ficou com medo e apavorou, correu pra dentro**. Ficou até uns quinze dias sem sair lá na porta porque ela ficou com muito medo disso [...] (Clara, mãe de Márcia).

Vale lembrar que o patriarcado “concede direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, possui uma base material e corporifica-se. Além disso, diz respeito a uma estrutura de poder que tem por base a ideologia e a violência” (Silveira & Costa, 2012, p. 2). Márcia tinha apenas 12 anos e já era uma menina assediada por homens. A ideologia patriarcal naturaliza as ações invasivas dos homens em relação aos corpos das mulheres/meninas. Destaca-se, assim, a maior vulnerabilidade das meninas a sofrerem violências e a evidente diferença no tratamento dado a elas no sentido de tentar protegê-las desses riscos. Com base nas entrevistas, apreendeu-se que, talvez, as adolescentes tenham menos liberdade para circular pelo seu bairro do que os meninos. A fala seguinte exemplifica essa situação:

Acho que a coisa que eu mais tenho medo é de ele sair e não voltar (Ricardo, pai de Hugo).

Essa fala mostra que Hugo (o adolescente que não foi entrevistado), provavelmente, circula pelo seu bairro, e até mesmo pela cidade como um todo. No entanto, com as meninas a situação parece ser diferente. A fala seguinte evidencia essa distinção de tratamento.

Eu não gosto dela na casa dos outros porque **não é todo mundo que a gente pode confiar**, mesmo às vezes sendo amigo você não pode confiar [...]. (Clara, mãe de Márcia)

Essas preocupações, que parecem ter origem nas questões de gênero, inserem as meninas na condição de maior controle por parte das famílias, mesmo com riscos de perda da sociabilidade que poderia ser fator protetivo para o desenvolvimento biopsicossocial das adolescentes, como bem afirma Márcia, ao refletir sobre o que existe em seu bairro.

Eu acho que **falta mais lugares de lazer, mais lugares para gente poder aproveitar, para a gente poder ir com a família** (Márcia, 12 anos).

Diante da ausência de espaços para lazer e interação social, a escola torna-se um território seguro e protetivo para garantir interações positivas entre as adolescentes, além de poder proporcionar prevenção à violência intrafamiliar, por meio de informações e vigilância à situação das(os) estudantes. Essa discussão será explorada com mais detalhe na sequência, uma vez que o contexto da pesquisa foi o da pandemia da Covid-19, quando as atividades escolares aconteciam em modalidade remota.

O segundo núcleo de significação apreendido, que será discutido a seguir, impacta fortemente a vida da população que vive nas periferias: a violência estrutural destilada contra pobres e pretos brasileiros.

A violência estrutural fortemente presente no cotidiano das famílias pobres

Este núcleo de significação revela a violência sofrida pelas famílias entrevistadas, uma violência estrutural que atravessa a realidade vivida por pessoas em situação de vulnerabilidade. A violência estrutural é abordada por Minayo (1994) como aquela que ocorre tanto na estrutura organizada e institucionalizada da família, dos sistemas econômicos, culturais e políticos, quanto nos mecanismos ideológicos de poder que oprimem grupos, classes e indivíduos, tornando-os mais vulneráveis ao sofrimento e até à morte. Para a autora, a violência estrutural, por ser perpetrada por grupos diversos, é complexa e se manifesta de diferentes formas na sociedade, às vezes não explícita, velada, outras naturalizadas e justificadas pelos discursos da ordem social.

Conforme a realidade vivida pelas famílias entrevistadas nesta pesquisa, as ruas do bairro em que moram é fator de risco para o desenvolvimento das crianças e adolescentes em função da escassa estrutura de políticas públicas, da ausência de segurança pública e da presença constante do tráfico naquela região. Além disso, a polícia, que deveria proporcionar proteção para aquela população, acaba gerando medo e violência. É o que Cleusa e Lenita evidenciam em seus relatos:

[...] o que você mais vê é gente vendendo droga, o tempo todo e é assim, na frente de criança, na frente de idoso, eles não respeitam ninguém. E às vezes a polícia passa, vê aquilo ali e não para e às vezes tem um cliente, honesto, sentado no espetinho, pois eles ainda param, colocam na parede. **Poxa, ele acabou de passar pelo bandido e não parou o bandido e vem mexer com uma pessoa que está jantando com a família** (Cleusa, mãe de Isadora).

Eu tenho medo, eu tenho medo... ele é um meninão com corpo de 17/18, mas ele só tem 13 anos, eu morro de medo, eu ultimamente tenho uma neura na minha cabeça que eu tenho medo da polícia parar ele, desses “baculejo total” aí e jogar o meu filho na parede, na hora que ele vem desse trem... desse MuayThai... eu já falei pra ele que mês que vem não vou pagar esse trem, o Heitor tem 13 anos mas o corpo é de menino de 17 anos. Eu já falo pra ele assim, **“se a polícia te parar, meu filho, você tira, você tira não, você fala assim vou tirar o meu documento do bolso, você para e já fica quieto.”** Eu já... eu fico assim meio cismada, meio cismada com esse povo (Lenita, mãe de Heitor).

As falas expressam a realidade de violência estrutural que atravessa a sociedade, mas que atinge com maior força as populações periféricas. A presença da polícia nas periferias tem o objetivo de coagir, ao invés de proteger a população que mora na região. Lenita expressa bem o quanto essa situação a deixa insegura, principalmente com relação ao tratamento que pode ser dado pela polícia ao seu filho, que tem 13 anos, mas “com corpo de 17/18”. Um medo legitimado pela atuação da polícia com os jovens da periferia, ter 17/18 anos e estar nas ruas do próprio bairro periférico é risco para o adolescente. A atuação da polícia, que representa o Estado, é significada por Lenita como opressora e violenta.

É lamentável a situação de desigualdade que as(os) adolescentes das periferias vivenciam, são privadas(os) de sociabilidade, de acesso a bens e serviços, de políticas sociais, e, ainda, quando possuem algum acesso ficam mais vulneráveis. Lenita quer

tirar o filho das aulas de *Muay Tay* com medo de que ele seja “parado pela Polícia”, “já falei, mês que vem não vou pagar”.

Essas falas expressam a total ausência do Estado na garantia do pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, com a oferta de políticas públicas preventivas, de lazer, esporte e de acesso à cultura, bem como a falta de políticas efetivas de segurança e sobre drogas. A fala seguinte expõe a inefetividade do Estado em políticas de prevenção para (as)os jovens das periferias.

[...] eu fico com medo, né? Porque essa idade não é fácil, então assim eu converso muito com eles, olha gente... anda com a pessoa certa **para você não cair dentro do buraco porque depois que cair dentro do buraco já era.** Então assim **já teve uns dois coleguinhas deles que já morreram, né?** Questão de droga, de roubo [...] (Ricardo, pai de Hugo).

O Estado rompe com seus deveres, não apenas em relação às(aos) adolescentes em situação de vulnerabilidade, mas em relação às populações das periferias. Segundo Chauí (2019), a periferia se constitui a mola mestra para a manutenção da sociedade, pois é lá que reside a classe trabalhadora, que contribui com acumulação do valor e reprodução do capital, mas que foi expropriada de cidadania e dignidade, marginalizada pelas classes dominantes. É contraditório que a população periférica se sinta mais ameaçada do que protegida pela polícia. Na verdade, os relatos apontam que quem comete infrações, muitas vezes, é ignorado pela polícia devido a diversas questões que atravessam a relação do Estado com a sociedade civil, dentre elas a corrupção e o preconceito social que massacra o preto pobre e minimiza crimes cometidos por ricos ou milícias.

Considerando as falas das(os) adolescentes, é fundamental ressaltar o quanto elas(es) reconhecem as próprias fragilidades em decorrência da sua classe social e a importância que dão à escola como sendo uma das poucas possibilidades que elas(eles) terão para transformar a própria vida e a de suas famílias. A escola representa para as(os) adolescentes entrevistadas(os) a oportunidade de modificar as condições materiais em que vivem. Os estudos significam caminhos para a empregabilidade, como argumenta Isadora:

Assim, o trabalho para mim, o que significa para mim é você ter condições né. Mesmo... pode ser bem corrido, mas é importante. **É a mesma coisa da**

escola, é bem importante para a nossa vida para ter um trabalho bom.
(Isadora, 12 anos)

Embora a escola tenha essa representatividade, por vislumbrar melhor inserção no mundo do trabalho, é importante mencionar que as(os) adolescentes pobres vivenciam, pela desigualdade socioeconômica, menor incentivo para sua permanência na escola e maior vulnerabilidade ao trabalho precoce. Segundo Batista e Souza (2009), muitos jovens e crianças abandonam a escola para ingressarem no mundo do trabalho, uma vez que a prioridade deixa de ser a educação e passa a ser a sobrevivência. Situação diretamente ligada à distribuição desigual de renda no país, na qual as(os) adolescentes com desejos materiais não atendidos, dadas suas condições econômicas, acabam evadindo da escola visando uma possibilidade de atender às suas necessidades com o ingresso no mundo do trabalho. As falas de Márcia e Heitor expressam essa significação.

Eu... para mim trabalho significa, uma coisa que [...] **você querendo ou não você tem que trabalhar, para poder conseguir suas coisas**, para poder ter as suas coisas do jeito que você quer. E trabalho para mim é **uma coisa que eu quero muito, para poder... eu quero muito trabalhar para poder ter as coisas[...]**. (Márcia, 12 anos)

Vai ser por meio daquilo que eu vou chegar aos resultados que eu quero, nos meus objetivos, por meio do trabalho. (Heitor, 13 anos)

Para Márcia e Heitor, o trabalho é a única forma de “poder ter as coisas” e a escola sendo significada como a possibilidade de ter trabalho melhor no futuro é um fator protetivo. No entanto, é fundamental destacar que a condição socioeconômica dessa população acaba sendo uma ameaça para o cumprimento dos anos de estudos previstos. Além do mais, o contexto da pandemia da Covid-19 os deixou mais vulneráveis, já que a inserção escolar se tornou precarizada, como argumenta Isadora:

[...] assim. Eu não, como eu disse, eu não faço muitas atividades escolares [a distância] não é, **por causa que eu cuido do meu irmão para a minha mãe**, é... é bem corrido às vezes assim e às vezes complica muito. (Isadora, 12 anos)

A pandemia da Covid-19 expôs as vulnerabilidades da população pobre e as(os) adolescentes, que já tinham o risco de

evasão escolar pela própria condição de suas famílias, tornaram-se mais suscetíveis por estarem fora do espaço da escola e pela precariedade do acesso ao ensino remoto. As adolescentes meninas, reproduzindo o modelo patriarcal, ficaram mais expostas a atividades domésticas, impedindo o envolvimento com a aprendizagem escolar. O Relatório Conjunto do Banco Mundial, Unesco e Unicef (2021) traz dados de que a pandemia afetou a aprendizagem das(os) adolescentes em todas as classes sociais, mas alerta para o fato de que a pandemia exacerbou as desigualdades na educação em todo o mundo, principalmente entre as famílias de baixa renda e em países como Brasil, Paquistão e México.

Pelos relatos das(os) adolescente e familiares, e pela observação participante, a ECDF pode ser considerada um fator protetivo, preenchendo as lacunas deixadas pela escola formal ao trabalhar direitos, deveres e arte diretamente com as(os) adolescentes, enquanto indiretamente há a formação de identidades, de laços afetivos, reflexões e participação mais ativa na própria vida. Heitor, ao falar da ECDF, aponta o papel positivo da escola para as atividades de lazer e sociabilidade.

[...] a Escola de Circo Dom Fernando que é mais voltada para o lazer. [...] a questão da amizade, eu sempre fui uma pessoa muito aberta para **amizades e isso se desenvolveu bastante dentro da Escola de Circo porque grande parte do meu círculo de amizades veio de lá, foi com ela que eu consegui me tornar mais aberto para conhecer novas pessoas para fazer novos amigos.** (Heitor, 13 anos)

Além da produção de conhecimentos, da sociabilidade, da possibilidade e ampliação da empregabilidade, este estudo apreendeu que a escola (formal e não formal) pode desempenhar um importante papel protetivo na vida das(os) adolescentes, constituindo-se, inclusive, fator de prevenção às violências contra crianças e adolescentes, principalmente se forem meninas, mais suscetíveis a sofrerem violência sexual intrafamiliar.

Considerações finais

A partir da sistematização e análise das falas das(os) participantes e da apreensão dos núcleos de significação, que se interconectam, sendo que em nenhum deles os fatores protetivos são

desconectados de riscos, destaca-se a desigualdade social como sendo o maior fator de risco ao pleno desenvolvimento de adolescentes das periferias e o papel do Estado como também produtor de violências a essa população.

A ausência do Estado na proteção das populações periféricas e a presença por meio da opressão e violência são faces de um mesmo fenômeno integrado a mecanismos ideológicos hegemônicos que reproduzem o patriarcalismo em todas as interseccionalidades (de raça/cor, classe social, orientação sexual, entre outras) e todo o sistema excludente do capitalismo, impondo às populações periféricas uma inclusão perversa, marginalizada, subjugada à opressão e violências.

Abramovay e colaboradores (2002) descrevem a violência como sendo multifacetada, de forma que não coloca em risco apenas a integridade física das pessoas, mas atinge a integridade psíquica, emocional e simbólica. Segundo os autores, as consequências das violências para pessoas e grupos atingem diversas esferas sociais, tanto no espaço público quanto privado. Sawaia (2010), para se referir à dialética da inclusão-exclusão, traz o conceito de “sofrimento ético-político”, argumentando que as populações marginalizadas/periféricas sofrem não apenas por não ter bens e serviços, mas também por não poderem participar de algum modo da sociedade. A vergonha pelo não pertencimento é consequência de uma sociedade que inclui, para excluir e vice-versa.

A escola (formal e não formal), por sua vez, revelou-se importante instituição para garantia do desenvolvimento saudável das(os) adolescentes, sendo cumpridora de um papel que contempla a aquisição de recursos psicológicos e afetivos para o enfrentamento às adversidades da vida. O papel da escola ficou diminuído no período da pandemia da Covid-19, principalmente para as(os) estudantes de escola pública, trazendo, assim, para as(os) adolescentes pobres maiores vulnerabilidades. Sendo a desigualdade social o principal fator de risco, destaca-se a importância de que sejam articuladas estratégias que possam minimizar essa condição para as populações que vivem nas periferias dos centros urbanos. Em se tratando de populações periféricas, ressalta-se a necessidade de investimento na educação crítica como elemento constitutivo para a emancipação.

Por fim, recai sobre o Estado o dever de garantir direitos universais, e especial atenção à população em situação de vulnerabilidade, que se vê destituída de direitos e alvo da violência estrutural e todas as interseccionalidades que a atravessam.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Souza & MARTINELLI, Cláudia da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** – Brasília: UNESCO, BID, 2002. 192 p.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro & MACHADO, Virgínia Campos (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa.** v. 45. nº 155. p. 56-75.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO/BANCO MUNDIAL, UNESCO E UNICEF. (2021). **Resumo executivo foi extraído da publicação:** Estado da crise educacional global: Uma rota de recuperação, publicado em 2021 pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, Unesco e Unicef. Disponível em:

<https://www.unicef.org/media/112461/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education.pdf> Acesso em janeiro de 2024.

BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alexsandra Matos & OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva (2009). A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, UNIUBE. Uberaba/MG, v. 9, ed.19.

BRASIL. (2002). Ministério da Saúde. Violência intrafamiliar: Orientações para a Prática em Serviço. **Caderno de Atenção Básica – nº 8** - Recuperado dia 24 de agosto de 2021. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cdo5_19.pdf

BRASIL. (2004). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social–PNAS.** Recuperado 20 de maio de 2020. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf

KONDER, Leandro (2008). **O que é dialética.** p. 55-60. São Paulo: Brasiliense.

MINAYO, Maria Cecília de. S., DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu (2015). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 34. ed., p. 24. Petrópolis: Vozes.

MINAYO, Maria Cecília de. S. (1994). Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cad. Saúde Públi.**, Rio de Janeiro, 10 (suplement 1): p. 8.

NASCIMENTO, Michelle Small do V.; TAVARES, Rosana Carneiro (2021). Sentidos e significados da cidade de Goiânia, construídos por jovens. *Revista*

Fragmentos de Cultura - **Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 30, n. 2, p. 307-323, 2021. DOI: 10.18224/frag.v30i2.8390. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/8390>.

OLIVEIRA, Maria Cláudia & SILVA, Samuel Costa (2011). Breve histórico da família brasileira. In: ADIMARI, M. F.; PAES, P. C. D. **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande - MS: Editora UFMS. cap. 2, p. 30-31.

OLIVEIRA, Rônisson de Souza (2013). Os “filhos da mãe” no médio Solimões.

Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Florianópolis. Recuperado em 15 de novembro de 2021. Disponível em:

http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1386713611_ARQUIVO_RonissondeSouzadeOliveira.pdf

RATNER, Carl (1995). **A psicologia Sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Arte Médicas.

SAWAIA, Bader Burihan (2010). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética inclusão/exclusão. In: SAWAIA. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Vozes, Petrópolis-RJ.

SILVEIRA, Clara Maria Holanda, COSTA, Renata Gomes (2012). Patriarcado e Capitalismo: binômio dominação-exploração nas relações de gênero. In: **IV Seminário Nacional Trabalho e Gênero.**, 2012, Goiás. Anais do IV Seminário Nacional Trabalho e Gênero, v. 4.

SOBRINHO, Palmeira Zéu (2016). O Trabalho Infantil sob a Influência da Retórica Patriarcalista: O Indutivismo e o Etnocentrismo como Argumentos Culturalistas Autoritários. In: **Revista Interface**. vol. 13, nº 1. Edição Especial 1.

VIGOTSKI, Lev Semionovich (2003). **A formação Social da Mente**. Org: Michel Cole et al. Tradução: José Cipola Neto et col. 6ª edição, Martins Fontes, São Paulo, 1998. 6ª tiragem.

VIGOTSKI, Lev Semionovich (2001). **A construção do pensamento e linguagem**. 1. ed., p. 150, São Paulo: Martins Fontes.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2006). WHO and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. **Preventing Child Maltreatment: a guide to taking action and generating evidence**. Genebra: WHO Press.

DIREITOS HUMANOS: POESIA E IMAGEM NA REPRESENTAÇÃO DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

Relindes Ianke LEITE (UFPR)¹

René Gomes SCHOLZ (UFPR)²

Introdução

Com base nos preceitos dos Direitos Humanos reconhecidos por 48 países, “todos são iguais perante a lei”. No entanto, historicamente, pode-se dizer que o projeto de formas racionais de organização social idealizado pelos Iluministas e que prometia libertar os seres humanos de mitos e da religião, fracassou. Prova disso são as crises enfrentadas pela sociedade, em especial, no início do século XXI, visto que “o processo de globalização alterou as relações sociais sobre todos os aspectos da existência: a vida cultural, as relações interpessoais e a própria subjetividade” (Ianni, 1996, p. 46).

Com a complexificação das relações sociais, seja pelas guerras, a exploração no trabalho, a discriminação por crença religiosa, a discriminação por cor, entre outras, exigiu da sociedade global uma proposta de humanização que culminou na “Declaração Universal dos Direitos Humanos³”, publicada em 1948.

Considerando-se estes direcionamentos, a lei de Execuções Penais nº 7210/84 entendeu que a pena não poderia ser só castigo, punição e repressão, mas apresenta uma proposta de humanização e ainda, uma chance para a ressocialização do apenado. Entre os Direitos e Deveres, expressos no Art. 41 e Art. 28 ao 37, está o direito à remição de pena pelo trabalho e pelo estudo, entendendo-se que é dever do Estado garantir esses direitos.

¹ Mestre em Tecnologia – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2004. Professora da Disciplina de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental e Médio do CEEEBJA Dr. Mário Faraco – Piraquara, SEED - PR. E-mail: relindesleite@gmail.com

² Mestre em Educação – UFPR – Programa de Pós-graduação, 2017. Professor da Disciplina de Arte – Ensino Fundamental e Médio do CEEEBJA Dr. Mário Faraco – Piraquara, SEED - PR. E-mail: scholzrene@gmail.com

³ O Brasil é signatário dos Direitos Humanos desde sua publicação, mas também a Constituição de 1988 deu ênfase ao tema. Em 2020, a chamada Constituição Cidadã foi o primeiro documento da história brasileira a estabelecer a garantia dos Direitos Humanos como princípio do Estado.

Embora a Lei de Execuções Penais defenda o direito ao estudo para todos os aprisionados como direito, cabe ressaltar que ainda são construídas prisões que não incluem salas de aula nos projetos de construção. Esse problema, somado a escassez de recursos humanos para o deslocamento dos apenados até o espaço escolar, assim como o número reduzido de professores, não permitem a equidade de acesso aos saberes historicamente construídos para a grande parte dessa população carcerária, no Brasil em torno de 644.794⁴.

No Paraná, segundo dados publicados no Portal G1 PR, a quantidade de detentos aumentou em 32%⁵ em relação a 2022. O número de vagas no Sistema Penitenciário do Estado do Paraná que, atualmente, é de 28.454 presos, abrigava 35.834 no mês de dezembro de 2023, ou seja, uma superlotação de 7.380 a mais. O Complexo Penitenciário de Piraquara é composto por 11 Unidades Prisionais, o maior do Estado.

Nesse contexto, a escolarização tem um papel fundamental no processo de ressocialização dos apenados. No ano de 2023, o CEEBJA Dr. Mário Faraco atendeu mais de 10 mil privados de liberdade, considerando-se o número de matriculados. Deste total, foram reclassificados 124 estudantes de Fase I, 264 estudantes concluíram a Fase II e 370 concluíram o Ensino Médio, o restante continua em processo de escolarização ou saiu do Sistema Penal por Alvará ou Monitoramento. Esses números mostram que a maioria ainda não concluiu a Educação Básica⁶ e, apesar de todos os esforços, nem 50% da população carcerária é atendida.

Até o ano de 2019, a Educação Básica ofertada no Sistema Prisional do Paraná era totalmente presencial. Porém, após a pandemia, a escolarização passou a ser ofertada no formato híbrido,

⁴ Dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais – SENAPPEN. Disponível em: <<<https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-primeiro-semester-de-2023#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20total%20de%20custodiados,estudar%2C%20dormem%20no%20estabelecimento%20prisional>>>. Acesso: 12 jan. 2023.

⁵ Matéria publicada no G1 PR, assinada por Rafael Machado, em 14/12/2023, disponível em: <<<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2023/12/14/superlotacao-em-cadeias-do-parana-dobra-em-tres-anos-e-estado-tem-7-mil-detentos-a-mais-do-que-sistema-suporta.ghtml>>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

⁶ Relatório apresentado pela Pedagogia em reunião no CEEBJA Dr. Mário Faraco em 20 dez. 2023.

sendo apenas 20% presencial e 80% a distância⁷ mesmo após o controle da Covid-19. Essa organização dificulta sobremaneira o trabalho pedagógico, uma vez que o professor tem apenas um encontro semanal com os estudantes, o que representa enormes dificuldades para se desenvolver um processo educacional consistente.

Rodrigues (1997) afirma que, numa sociedade democrática, o papel da escola é preparar os sujeitos para uma vida social e, para isso, inseri-los na concepção de mundo atual. No entanto, para se alcançar os objetivos educacionais é necessário respeitar a trajetória escolar e o tempo de aprendizagem de cada estudante. Ainda mais quando se trata da educação prisional que visa a ressocialização do conhecimento e o preparo para a cidadania. Neste sentido, além do conhecimento historicamente acumulado, é preciso extrapolar os limites do currículo formal⁸.

Nas novas concepções de currículo, o papel da linguagem e do discurso ganham centralidade na constituição do social colocando em xeque as visões tradicionais que estão assentadas numa concepção estática entre currículo e cultura. A proposta de currículo e cultura como práticas significação, é compreendida como “1) uma prática de significação; 2) de uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais” (Silva, 2000). Por outro lado, é sabido que o próprio sistema educacional gera estudantes analfabetos funcionais⁹ por meio de Exames de Certificação¹⁰, os quais permitem que esses avancem nos estudos sem frequentar a escola.

⁷ Nesse modelo, os estudantes têm uma aula presencial (4h) mais o tempo “a distância”, ou seja, as 16h que o estudante recebe por realizar as duas atividades não presenciais que ele resolve no alojamento e entrega na próxima semana ao professor para correção.

⁸ O currículo, segundo Silva (2000), é um dos espaços centrais na construção de identidades sociais, pois é o lugar onde se entrecruzam práticas de significação, identidade social e poder. Desse modo, se a produção de identidades sociais é o resultado de um incessante processo de construção das práticas de significação, o currículo⁸ não pode ser visto como um produto acabado, concluído, pois se trata de uma relação social e, conseqüentemente, envolve relações de poder e aspectos culturais.

⁹ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira e apresentados no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, 2022.

¹⁰ ENCEJA: Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos, realizado desde 2002. Os Exames de Ensino Fundamental e Médio são compostos por questões objetivas. Na prova são cobrados os Descritores pautados nas Competências já muito criticadas pela literatura acadêmica. (Vide RAMOS, Marize Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo, Cortez, 2001.

Diante desse quadro, refletir sobre os direitos e deveres do homem torna-se uma questão contraditória, mas de extrema importância tendo em vista a situação de privação de liberdade de uma população carcerária cada vez mais jovem (acima de 18 anos) e necessitada de conhecimento. Isso aumenta ainda mais a responsabilidade com a missão da escola que tem por objetivo a ressocialização do estudante que retornará para o convívio em sociedade. Diante disso, Onofre (2022, p. 174) defende que:

[...] a escola é apontada como local de comunicação, de interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras, afigura-se, portanto, como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade. E de resgate da cidadania perdida.

Para Gramsci (1984), a escola é a instituição orgânica e o professor o sujeito orgânico, cujo papel é crucial na organização da cultura, pois ele atua no planejamento do currículo, na organização de conteúdo e de metodologias, escolhas determinantes na formação do educando. Na prática escolar, a construção do currículo também deve levar em conta alguns aspectos como: quem são os estudantes, quem direciona a escola, qual é o pensamento hegemônico, quais os princípios, os conteúdos significativos para determinado público e a metodologia adequada. Por isso, propor um currículo para os apenados é uma tarefa complexa:

o desafio educacional continua sendo o de encontrar novas formas de conhecimento escolar, o de resgatar o sentido da formação geral, o de revisar a racionalidade baseada na chamada alta cultura, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola por si só de levar a efeito a promessa da modernidade ilustrada, algo que se costuma esquecer quando se lhe pedem objetivos contraditórios como o de preparar para a vida, para as profissões e estimular a independência de juízo de cidadãos cultos. (Sacristán, 1996, p. 54).

Cabe lembrar, desde a década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) vêm reforçando a concepção interacionista de linguagem, assim como as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2009) apontam o trabalho pedagógico com a língua a partir dos gêneros textuais, que permitem uma análise global dos textos e integra práticas sociais de linguagem.

Para Faraco e Castro (2000), “só uma concepção de linguagem que considere sua realidade interacional nos dará os fundamentos adequados para essa tarefa toda, porque só ela apreende toda a realidade histórico-social da linguagem”. Nesse sentido, a metodologia entendida como global permitiu a construção e a reconstrução de textos baseada nas regras de um sistema linguístico, nas características do gênero textual e no funcionamento social dos textos, pois parte do princípio de que “a linguagem não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis” (Bakhtin; Voloshinov, 1997).

Isso nos coloca numa perspectiva de linguagem mais próximas das teorias do discurso e do texto. Scheneuwly e Dolz (2007), consideram que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência. Nessa perspectiva, foi feita a proposição de construção de poemas e de pinturas pelos apenados.

A elaboração dos poemas considerou os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹¹ e o poema “Os estatutos do homem”¹², de autoria de Thiago de Mello, como ponto de partida para as reflexões os direitos e os deveres para todos os cidadãos, com o intuito de sensibilizar aqueles (as) que estão em situação de privação de liberdade e, conseqüentemente, valorizar a escrita tão temida por esses estudantes.

O trabalho de escrita foi organizado em diferentes etapas: leitura e discussão sobre a Declaração dos Direitos Humanos, leitura e análise do poema de Thiago de Mello, orientação sobre as possibilidades de construção de um poema, recursos da linguagem poética, produção e várias reescritas até a última versão possível de acordo com o cronograma escolar. Dos trinta e nove poemas elaborados durante as aulas de Língua Portuguesa e que fazem parte do livro intitulado “Direitos humanos: poesia & imagem”¹³, foram escolhidos três poemas que serão analisados a seguir:

¹¹ Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948.

¹² Faz parte do livro “Vida e poesia”, Santiago do Chile, abril de 1964 dedicado a Carlos Heitor Cony.

¹³ O livro está disponível em: << <https://bit.ly?3GMpHie>>>

Todo homem tem o direito de ser livre
e de fazer parte de grupos,
bem como as mulheres.

Todo homem tem o direito à educação
de qualidade e de ser um cidadão,
assim como os negros.

Todo homem tem o direito ao trabalho
com salários e condições dignas
e também as mulheres.

Todo homem tem direito à saúde física, mental
e assistência médica qualificada,
incluindo-se as pessoas com deficiência.

Todo homem tem o direito a uma nacionalidade,
independente, de etnia, gênero ou classe social,
até mesmo os indígenas.

Todo homem tem direito à honra
de ser tratado com dignidade,
de ser assistido nas necessidades básicas
e de não ser discriminado,
ainda que seja um presidiário.

Este poema, escrito por J. da S. A. A, PCE- UP, do Ensino Fundamental, por exemplo, apresenta um discurso clamando pela inclusão de alguns grupos representados e que estão à margem da sociedade (entre eles, os privados de liberdade) e negligenciados em seus direitos. Segundo a teoria bakhtiniana, o diálogo entre os discursos se manifesta de três modos: nas relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o “outro” são relações entre discursos-enunciados; o dialogismo definido como “um tecido de muitas vozes” e o caráter ideológico dos discursos.

Embora, produzidos em situações adversas, os poemas representam as diferentes vozes como se observa no texto do estudante do Ensino Fundamental II, M. V. da S. dos S., PCE- US.

Os direitos humanos são respeitados quando
homens e mulheres têm direitos iguais,
há liberdade de expressão
e direito à defesa.

Os direitos humanos são respeitados quando

temos o direito à moradia, à alimentação e somos felizes, pois vivemos com dignidade.

Os direitos humanos são respeitados quando o Estado protege as pessoas que nele vivem e diminui as desigualdades.

A proposta de produzir textos com estudantes aprisionados é desafiadora. Mas, pode-se dizer que ao conhecer os diferentes recursos da linguagem poética e a possibilidade de recriação por meio da mediação do professor, o estudante consegue organizar e sintetizar as ideias utilizando-se do princípio da regularidade no gênero poema, tal como se observa na produção textual de R. D. da S., PCE-US, do Ensino Fundamental II.

A partir de hoje fica decretado que o homem jamais fugirá das suas responsabilidades, prezando sempre pelos ensinamentos que seus pais lançaram em seu coração.

A partir de hoje fica decretado que o homem andar com tranquilidade e serenidade pelas ruas semeando coisas boas sem olhar a quem.

Fica decretado que todas as pessoas serão capazes de amar uns aos outros até a eternidade.

Fica decretado que o capacete da verdade cabe na cabeça do homem e que a armadura da coragem, institui sua vida em todas as oportunidades da vida.

A partir de hoje fica decretado que a força do homem, não estará só no braço, mas também no coração do homem, que honrará suas obrigações.

Fica decretado que o homem usará o laço da determinação para alcançar seus objetivos e, que por seus sapatos, ficará gravado a direção correta de suas atitudes.

Para Bakhtin (1988)¹⁴, a relação do nosso dizer com as coisas,

¹⁴ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **O discurso no romance**. (1934-1935). Trans. By Caryl Emerson and Michael Holquist, Austrin: Univesity of Texas Press, 1981, p. 259-422. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **Diálogos com Bakhtin**. 3 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2001. Esse autor também distingue intertextualidade de interdiscursividade. O primeiro termo como “processos de incorporação de

nunca é direta, mas realizam-se a partir de duas operações simultâneas nos signos: eles refletem (apontam a realidade) e refratam (interpretam) o mundo. No caso do poema lido, é possível perceber ecos do poema de Thiago de Mello.

Os textos não verbais foram construídos nas aulas de Arte, a partir do debate sobre o tema “Grades que me prendem”, título de uma exposição virtual¹⁵, e, também, de uma reflexão sobre o encarcerado que vão além das grades físicas que os mantém restrito de sua liberdade. A exposição estimulou sobremaneira a participação dos internos.

Para a execução do projeto, primeiramente os estudantes foram familiarizados com a técnica de pintura aquarela, de forma que conseguissem se exprimir minimamente através dela. Em seguida, foi proposta a produção individual de uma pintura na qual se retratasse as grades que os mantinham em confinamento, após uma reflexão sobre o assunto.

De todas as obras produzidas, foram escolhidos três trabalhos para análise a seguir. A primeira, do estudante D. G., interno da Penitenciária Central do Estado, apresentou o seguinte resultado:



Nesta aquarela nota-se um entendimento literal da proposta, ou seja, retratar as grades assim como ele as vê. O aluno se limitou ao aspecto físico e concreto do obstáculo que interpõe entre ele e a liberdade. Não se aprofundou nas diversas nuances que existem dentro da palavra “grade”. Manteve-se no aspecto objetivo,

um texto – unidade de manifestação, com expressão e conteúdo – em outro: no segundo, incorporam-se tema e/ou figuras de um discurso em outro”.

¹⁵ Disponível em: << <https://www.gradesquemeprendem.wordpress.com>>>, senha: escola.

remetendo ao estilo artístico realista, em que o artista retrata a sua verdade, sem subterfúgios.

A obra a seguir foi produzida pela aluna G. K.S.T., interna da Penitenciária Feminina do Paraná.



A teoria do discurso é também uma teoria da significação do dizer, que privilegia aquilo o que vai além da sintaxe da língua, pois o autor do enunciado manifesta a sua individualidade, sua visão de mundo, em cada um dos signos, afinal são escolhas arbitrárias dentro das possibilidades e que revelam a posição do autor a respeito de uma determinada temática. Com isso, o elemento subjetivo entra em combinação com o objeto de sentido conferindo particularidade ao enunciado. Cabe lembrar que a situação também dá forma à enunciação¹⁶.

A imagem a seguir foi composta pelo estudante F. G., da PCE.



¹⁶ No texto “O discurso na vida e o discurso na poesia”, publicado por Valentim Voloshinov, em 1926, a linguagem em suas manifestações amplas, a interação é a realidade fundamentalmente social e semiótica.

Segundo depoimento do autor, o quadro de giz, registrou a forma como ele idealizou a escola, com as grades na frente, um longo período de expiação naquele estabelecimento penal. No entanto, é curioso pensar que esse estudante idealizou a sala de aula, pois as aulas ocorrem no quadrante, ou seja, no pátio, lugar onde não há quadro de giz, apenas uma mesa e bancos de cimento.

No processo de interação verbal, é o outro que vai dar significado e posicionar-se diante do discurso oral ou escrito do autor, ou seja, a enunciação é determinada da maneira mais imediata pelos participantes no ato de fala, explícitos ou implícitos. Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, envolve os coenunciadores, o “eu” e o “outro”, ou seja, a obra de arte da palavra ou da imagem são complementadas e lidas por diferentes pontos de vista do “outro” que irá agregar sua história de vida e o seu conhecimento nessa interação verbal.

Conclusão

Apenas uma concepção ampla de linguagem fará o professor refletir sobre a sua postura como educador deste tempo a ponto de analisar se está reforçando a reprodução de ideologias e mitos enraizados ou preparando para a transformação e emancipação do sujeito, pois a questão é “estamos preparando os estudantes para a cidadania, a democracia e para as novas tecnologias diante da realidade em que vivemos?”.

A experiência como educadora mostra que muitos estudantes se afastaram da escola por muitos anos, alguns aprenderam a ler e a escrever no Sistema Prisional. Porém, os números mostram que em 2023, apenas 3,7% dos matriculados no CEEBJA Dr. Mário Faraco concluíram o Ensino Médio, ou seja, a maior parte dos apenados ainda não concluiu o Ensino Fundamental. Essa condição não justifica, mas os deixa vulneráveis à criminalidade. Afinal, numa sociedade de base escriturística¹⁷ e automatizada, que trabalho é possível para esses estudantes que foram marginalizados na vida e no processo escolar, senão o precarizado?

Para contribuir com a mudança dessa realidade, faz-se

¹⁷ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, v. 1.

necessário políticas de governo que privilegiem espaços educacionais adequados ao trabalho pedagógico e aulas presenciais. Que os estudantes tenham mais encontros com o professor, ou seja, que o número de encontros seja organizado em, pelo menos 50% presenciais e 50% a distância. No entanto, sabe-se que o ideal seria 100% presencial.

Além de contemplar conhecimentos historicamente acumulados, é necessário que o currículo esteja voltado para a humanização, a sensibilização, a conscientização e a mudança de comportamentos a partir de atividades que explorem as diferentes linguagens. A arte, por sua natureza, coloca os estudantes no lugar do outro, trabalha com os sentimentos e desperta para a criação ou recriação da vida. A possibilidade de criação e de autoria, dá voz aos anseios dos estudantes, melhora a compreensão de mundo¹⁸ e o modo de agir diante das frustrações da vida, assim como contribui para reafirmar a identidade dos sujeitos.

Com as transformações da sociedade e a introdução de tecnologias digitais, plataformas de interação para o ensino a distância, assim como outras formas de aprendizagem, sabe-se que o papel do professor e do estudante mudou quanto aos valores antes estabelecidos. No entanto, é preciso acreditar que a educação via instituição escolar, pode contribuir na formação de estudantes críticos do cotidiano, conhecedores dos direitos e dos deveres de cidadão e quiçá transformadores da realidade.

Referências

- BAKHTIN (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. Ed. Hucitec, São Paulo, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BRASIL. Lei n. 7210, de 11-07-1984: Lei de Execução Penal. In: BRASIL. **Código Penal, Código de Processo Penal, Constituição Federal**. São Paulo: Saraiva.
- BRASIL. **Plano Nacional em Direitos Humanos**. Ministério da Educação. Brasília, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Ensino Médio. Brasília – MEC/SEF, 1998.

¹⁸ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 eds. Coleção Polêmicas do Nosso tempo. Ed. Cortez, 1989.

- FARACO, Carlos Alberto et al. **Diálogos com Bakhtin**. 3 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.200>
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**; tradução de Maria Aparecida Baptista. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo, 1984.
- IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1996.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. Editora Universidade Federal de São Carlos, 2022.
- ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Paris, 1948. Disponível em: <<<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos.php>>>. Acesso: 12 dez. 2023.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. 2008. Disponível em: <<<http://portugues.seed.pr.gov.br>>> Acesso: 12 dez. 2023.
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente da educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopias, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado das Letras: Campinas - SP, 2007.
- SILVA, Tomáz Tadeu. Currículo e cultura como práticas de significação. In: **O currículo como fetiche**. Porto Alegre: Arte Médica, 2000.
- VOLOSHINOV, Valetim (1926). O discurso na vida e o discurso na poesia. In: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Criar Edições: Curitiba-PR, 2003.

TRABALHO INTERDISCIPLINAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL E NA PREPARAÇÃO DOS ALUNOS PARA O ENEM

Bárbara RIBEIRO (USP)¹
Ana Paula FERREIRA (UNESP)²

É hora de produção de texto: o embate

O que é preparar os alunos para a produção de texto? A quem cabe tal tarefa? E quando se trata do último ano do ensino médio, momento em que a maioria está focada em exames de ingresso ao ensino superior, como trabalhar as produções? Inúmeros são os questionamentos sobre preparar os alunos das escolas públicas estaduais para os exames de admissão ao ensino superior e as respostas recaem sempre num lugar-comum: tarefa da disciplina de Língua Materna. Somos levados ao óbvio erroneamente.

Ao chegarem ao último ano do ensino médio da educação básica, os alunos, em sua maioria apresentam-se inseguros no enfrentamento de suas produções. Como assim? Por quê? Porque apesar de estarem no final do ciclo da educação básica carregam na “bagagem” os elementos estruturais, enquanto “o colocar no papel” o que pensam é o mesmo que dirigir-se ao abismo – pura insegurança.

Essas aflições, levaram duas professoras da educação básica, do terceiro ano do ensino médio, na Escola Estadual Governador Jânio Quadros, no interior do Estado de São Paulo – Corumbataí; juntarem os questionamentos buscando soluções para transformar a insegurança em promoção e sucesso.

¹ Bárbara Ribeiro é professora efetiva de Sociologia desde 2011 na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, também já lecionou essa disciplina, e Filosofia, em uma escola particular no interior de São Paulo nos anos de 2010 e 2011. É mestre em Sociologia na Universidade de São Paulo - USP, e doutora em Sociologia na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp.

² Ana Paula Ferreira é professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura desde 1998 na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo e professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II na rede municipal de Corumbataí-SP. Especialização em Linguística Aplicada ao Texto pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Especialização em Teoria Literária pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Breve Histórico - Exame Nacional do Ensino Médio

Vale salientar que o foco das produções textuais se pautou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), devido às políticas públicas nacionais apontarem-no como norte. O Enem foi criado em 1998 com o intuito de verificar o desempenho do estudante que concluiu o Ensino Médio. Esse exame avalia competências e habilidades dos (as) alunos (as), como se explica:

A prova do Enem deveria avaliar cinco competências básicas e 21 habilidades associadas a operações essenciais a partir das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias). (Abaurre et al, 2013: 46).

Em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), a nota do Enem passou a contar para a entrada em faculdades particulares, por meio de bolsa de estudos. Isso ampliou o número de inscritos para mais de 3 milhões de estudantes. Em 2009, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) permitiu que os alunos não tivessem que se deslocar para realizar a prova. Também outra mudança ocorrida foi a inclusão, em 2014, de faculdades portuguesas como a Universidade de Coimbra, que passaram a aceitar os estudantes brasileiros que obtivessem bons resultados no Enem.

Portanto, o Enem serve como portal de entrada para Universidades públicas e privadas para boa parte dos estudantes de escolas públicas Brasil a fora. Conforme texto publicado no portal Enem virtual, isso se deu a partir de 2009:

A partir de 2009 o ENEM assumiu a responsabilidade de ser o maior vestibular do país. A nota obtida nesta prova pode ser utilizada para ingressar no ensino superior público, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU); ingressar no ensino superior privado com bolsas de estudos por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni); conseguir financiamento federal para custear os estudos pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); ou ainda conseguir o certificado de conclusão do Ensino Médio.

Metodologia

A metodologia usada nas aulas de Sociologia se baseou principalmente no estímulo dado pelas aulas expositivas à leitura de textos do livro didático e ou artigos jornalísticos, que versassem sobre o conteúdo da disciplina. Também foram propostas diversas atividades de leitura e interpretação de textos, realizadas individualmente, mas principalmente em grupo, como forma de estimular os estudantes no levantamento de hipóteses, leitura e checagem de possibilidades, leitura, interpretação, reflexão e pesquisas. O desenvolvimento desse trabalho permitiu repertoriar esses estudantes em temas da Sociologia contidos no conteúdo proposto, como: cidadania, a noção dos diferentes tipos de direitos, o direito de manifestação e participação política, os movimentos sociais, noções básicas de política; bem como o de não cidadania.

As aulas de sociologia

No primeiro bimestre do Terceiro ano do Ensino Médio, o conteúdo de Sociologia dizia respeito aos temas Cidadania e Direitos Humanos, já que naquela época ainda não vigorava o Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo. Trabalhava-se o desenvolvimento histórico da ideia de cidadania, bem como a compreensão desse conceito. Desenvolvia-se a noção junto a eles sobre os diferentes tipos de direitos existentes, tais como: direitos civis, sociais, políticos e humanos. Fazia-se também uma revisão histórica de como se desenvolveram esses direitos no Brasil e em outros países, como a Inglaterra.

Nas aulas expositivas, os alunos foram estimulados a pensar sobre a diferença do que é senso comum e do conhecimento científico, utilizando-se o conceito de cidadania. Assim, por exemplo, eles passaram a entender que o conceito de cidadania conforme é explicitado no cotidiano pela mídia, que em alguns casos está relacionado ao poder de compra do indivíduo que esteja empregado, é equivocado. Com isso, após essa explicação dada por meio da discussão e de exemplos de textos em jornais, partia-se para o entendimento do conceito sociológico de cidadania. O conceito corresponde aos direitos e deveres dos indivíduos na sociedade em

que estão inseridos. Tal conceito era apresentado após a leitura do item Cidadania e direitos humanos no capítulo 7 "Democracia, cidadania e direitos humanos" do livro didático, como segue:

Percebe-se que o conceito de cidadania está em permanente construção, pois a humanidade se encontra sempre em luta por mais direitos, maior liberdade e melhores garantias individuais e coletivas. Ser cidadão, portanto, significa ter consciência de ser sujeito de direitos - direito à vida, ao voto, à saúde, enfim, direitos civis, políticos e sociais. A ideia de direitos tem como contrapartida a de deveres, uma vez que os direitos de um indivíduo são condicionados ao cumprimento de seus deveres. (Silva et al, 2016:185).

Priorizava-se sempre a leitura de conceito com base no livro didático, pois entende-se a importância de conhecer os autores, como T. H. Marshall, citado nesta página do livro, que é um dos autores que estudou a sequência histórica dos direitos de cidadania, bem como a forma como eram divididos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. É importante também esclarecer que cada escola estadual em São Paulo, na época, adotava um livro didático, que era escolhido pelo professor da disciplina do ano anterior, em que eram apresentadas as propostas enviadas por algumas editoras. Nesta escola, o livro didático escolhido foi "Sociologia em Movimento" (Silva et al, 2016). Tal livro era utilizado como norte nas aulas de Sociologia dessa escola.

Toda essa discussão e apresentação do conceito de cidadania permite que os alunos e alunas reflitam sobre o seu status de cidadão na sociedade brasileira. Com o uso de textos e de jornais em sala, os alunos podem desenvolver o pensamento crítico atrelado ao pensamento criativo, pois primeiro eles refletem sobre como o senso comum distorce o que de fato é o conhecimento científico sobre a cidadania, e são, ao mesmo tempo, estimulados a pensar de forma criativa sobre atividades que lhes foram propostas sobre o seu lugar de cidadão em nossa sociedade.

Considerando-se esse último aspecto, é importante situar a semelhança com a ideia de Isabel Alarcão (2001) de que a educação representa o cerne do desenvolvimento da pessoa humana:

Neste contexto de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se a educação como cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se

espera um desenvolvimento econômico acrescido e uma melhor qualidade de vida. (Alarcão, 2001:10).

No que tange o tema da Democracia, apresentado no 3º bimestre, trabalhava-se principalmente os conceitos de democracia clássica, democracia moderna e democracia contemporânea. Eram revistos alguns autores da Filosofia política que fundamentaram a teoria democrática moderna, como por exemplo, Thomas Hobbes e John Locke. Para desenvolver esse conteúdo, foram dadas principalmente aulas expositivas sobre estes assuntos, pois nesse bimestre, era fundamental apresentar uma exposição do conteúdo, onde eram listadas as diferenças dos tipos de democracia e os autores que embasaram as diferentes teorias democráticas. Também, por meio da leitura conjunta feita em sala, ampliava-se o conhecimento adquirido. Partia-se sempre da sequência cronológica da democracia ateniense e da Grécia Antiga à democracia moderna e por fim a democracia contemporânea.

Ao fim das aulas teóricas sobre democracia, os alunos e alunas aprendiam que o pensamento democrático se modificou ao longo da sua trajetória, pois ou incorporou ou aboliu diferentes elementos. Mas era enfatizado nestas aulas que tanto a democracia direta quanto a representativa tiveram lugar na história ocidental. Com base na leitura de trechos do livro didático, como os dois listados abaixo, esclarecem-se as diferenças da democracia direta, vista em Atenas, e da democracia representativa, surgida com o Iluminismo na Europa:

Na democracia clássica, em Atenas, todos aqueles que fossem considerados cidadãos podiam e deviam participar da criação e da manutenção de uma vida comum. O *demos* (povo) era a autoridade soberana para exercer funções legislativas e judiciárias. Ou seja, a cidadania ateniense requeria a participação direta dos cidadãos nos assuntos da *pólis* (cidade). (Silva et al, 2016:174).

O conceito moderno de democracia representativa surgiu com as revoluções burguesas da Europa, entre os séculos XVII e XIX, especialmente com os ideais iluministas de liberdade e primado da razão, bem como da independência dos Estados Unidos, no século XVIII. O pilar desse modelo é a noção de soberania popular, que se efetiva pelo exercício do voto. Além dela, outras instituições políticas foram criadas e se tornaram indispensáveis para caracterizar um regime como democrático: a separação dos poderes, o respeito às leis,

a livre manifestação do pensamento e a cidadania. (Silva et al, 2016:175).

Um trabalho de formiguinha. construindo sentido entre a leitura e a escrita

Metodologia

A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência. A escrita é a viagem, a descoberta de outras dimensões e mistérios que estão para além das aparências (Couto, 2005: 110).

A partir do momento que somos inseridos no mundo da leitura e escrita, precisamos lidar com textos das mais variadas formas, orais ou escritos, verbais ou não verbais, multissemióticos; que fazem parte de nossas situações de comunicação cotidianas.

Um texto, seja ele qual for, não é uma criação puramente individual. Ele é o resultado de um processo de interação que contou com a participação de elementos da língua – linguístico, e de seu contexto de produção – extralinguístico. Segundo Bakhtin:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multifformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2003: 261-262).

Assim foi adotada, nos trabalhos relacionados à escrita e a à leitura uma perspectiva discursiva objetivando o sucesso na produção de textos.

As aulas de língua portuguesa – produção de texto.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. [...] A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.

[...]

Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam (Bakhtin, 2003: 41)

Ao ingressarem no 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Governador Jânio Quadros e iniciarem as aulas de produção de texto os alunos tinham uma surpresa quando não lhes era requisitado “escreverem um texto” e sim, lerem. Sim, a leitura era o foco dos primeiros dois bimestres. Das cinco aulas de Língua Portuguesa e Literatura, uma delas era dedicada à leitura de textos cujas características estruturais, temáticas e estilísticas foquem os textos narrativos/descritivos de livre escolha pelo aluno – apesar das sugestões realizadas pela professora. Nessas aulas as atividades eram diferenciadas: em algumas era feita apenas leitura silenciosa, individual, noutras leituras em voz alta de trechos de obras, escolhidas pelo aluno; em outras ainda se desvinculava da leitura e trabalhava-se com contação, o que o texto disse de maior impacto; entre outras. Começava-se a perceber a marca de autoria, mesmo sendo textos pertencentes à esfera literária. Nos dois primeiros bimestres, o foco a ser trabalhado com esses alunos (as) era a importância do hábito de ler.

A partir do terceiro bimestre ainda no 1º ano, iniciava-se um trabalho com textos de caráter expositivo e/ou argumentativo. Como realizado nos dois primeiros bimestres continuava-se contemplando o valor e a importância do ato de ler, com o diferencial de a partir daquele momento enfrentar o desafio de produzir textos escritos. Parecia um contrassenso incentivá-los a produzir textos que em situações cotidianas, raras vezes ocorriam.

Porém, é preciso salientar que a escola é o lugar de prestígio para que os alunos entrem em contato com tais textos, é o lugar para aprenderem a reconhecer as características estruturais dos textos, bem como produzi-los de forma eficiente visto que esses gêneros constituem espaços importantes para a manifestação de opiniões sobre as mais diversas questões que transitam pela sociedade. Outra razão importante que justifica desenvolver, na escola, as competências leitora e de escrita dos gêneros expositivo/argumentativo são as várias situações escolares que os alunos enfrentam de produção desses textos: as provas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e dos exames vestibulares.

Ao chegarem na 2ª série do Ensino Médio as aulas de leitura continuavam sendo desenvolvidas, agora com alguns diferenciais:

- Uma aula na semana dedicada à leitura dirigida – eram leituras que faziam parte dos estilos literários em estudo, focando os contextos de produção. O olhar deslocaria o foco da estrutura para iniciar um processo de marcas ideológicas de época,

- Eram leituras realizadas por toda a sala e/ou em grupos lendo o mesmo título,

- Quando toda a sala lia a mesma obra, o trabalho final eram avaliações com questões objetivas que contemplavam questões de grandes exames vestibulares e ou Enem,

- Quando a sala realizava leituras em grupos, compartilhavam os resultados delas através de exposições orais, cartazes, murais escolares e ou online, interações *on line* utilizando plataformas digitais, apresentações em power point, teatro e afins.

- O objetivo era levá-los a perceber a marca individual de autoria, bem como a marca do momento da produção.

Em meados do terceiro bimestre da 2ª série, os estudantes tinham como propostas de produção textos do gênero expositivo/argumentativo baseados nas obras literárias lidas nos bimestres anteriores. Por não estarem familiarizados com esses gêneros suas produções eram "rasas" de argumentação e sem trazerem para a produção de texto os saberes adquiridos de leituras e ou aulas de outras disciplinas. Era nesse momento que se buscava o trabalho interdisciplinar, objetivando repertoriar os alunos para fortalecer seus argumentos na produção de seus textos do gênero dissertativo-argumentativo.

Ao chegarem na 3ª série do Ensino Médio, as aulas de leitura eram direcionadas às obras elencadas nas listas dos grandes vestibulares. Os alunos eram orientados a realizarem a leitura fora da sala e nas aulas contemplavam-se discussões que tangenciavam o trabalho das obras contextualizadas nos grandes exames vestibulares e Enem.

Nas aulas de produção de texto, priorizava-se o trabalho com o gênero artigo de opinião e alguns pontos devem ser observados nesse momento:

1º - definição do gênero discursivo: após a definição do gênero discursivo o próximo passo era deixar claro o tema a ser desenvolvido. Visto que esse gênero, trata de questões polêmicas, é sempre um desafio para o professor a escolha do tema que seja provocativo o suficiente para despertar nos estudantes o interesse e o envolvimento na questão a ser discutida.

2º - seleção de texto (s) para a coletânea: escolhido o tema, o texto ou os textos de apoio deveriam oferecer subsídios para poderem pensar sobre ele, de maneiras diferentes.

3º - contextualização da tarefa: ao solicitar a produção do texto era importante destacar aos alunos: para quem estavam escrevendo? Qual a imagem de leitor com o qual trabalhariam? Nenhum texto é produzido no vazio. Há sempre a contextualização inicial, para então construir uma interlocução específica. Ao produzir seus textos, os estudantes estariam trabalhando com a possibilidade de ao serem lidos poderiam encontrar pessoas que concordariam ou não com a tese desenvolvida.

4º - estrutura: ao desenvolver o trabalho determinando a estrutura, havia uma retomada aos elementos construtores da coesão e a coerência. O que dizia respeito à coesão eram retomadas:

- **as referências e as reiteraões** - este tipo de coesão acontece quando um termo faz referência a outro dentro do texto, quando reitera algo que já foi dito antes ou quando uma palavra é substituída por outra que possui com ela alguma relação semântica. Alguns destes termos só podem ser compreendidos mediante estas relações com outros termos do texto, como é o caso da anáfora e da catáfora.

- **as substituições lexicais (elementos que fazem a coesão lexical):** este tipo de coesão acontece quando um

termo é substituído por outro dentro do texto, estabelecendo com ele uma relação de sinonímia, antonímia, hiponímia ou hiperonímia, ou mesmo quando há a repetição da mesma unidade lexical (mesma palavra).

- **os conectores (elementos que fazem a coesão interfrásica):** estes elementos coesivos estabelecem as relações de dependência e ligação entre os termos, ou seja, são conjunções, preposições e advérbios conectivos.

- **a correlação dos verbos (coesão temporal e aspectual):** consiste na correta utilização dos tempos verbais, ordenando assim os acontecimentos de uma forma lógica e linear, que irá permitir a compreensão da sequência dos mesmos.

Quanto a coerência, diz respeito à significação do texto, e não mais dos elementos estruturais que o compõem. Um texto pode estar perfeitamente coeso, porém incoerente.

Podemos entender melhor a coerência compreendendo os seus três princípios básicos:

- **princípio da não contradição:** em um texto não se pode ter situações ou ideias que se contradizem entre si, ou seja, que quebram a lógica.

- **princípio da não tautologia:** Tautologia é um vício de linguagem que consiste na repetição de alguma ideia, utilizando palavras diferentes. Um texto coerente precisa transmitir alguma informação, mas quando há repetição excessiva de palavras ou termos, o texto corre o risco de não conseguir transmitir a informação. Caso ele não construa uma informação ou mensagem completa, então ele será incoerente.

- **princípio da relevância:** Fragmentos de textos que falam de assuntos diferentes, e que não se relacionam entre si, acabam tornando o texto incoerente, mesmo que suas partes contenham certa coerência individual. Sendo assim, a representação de ideias ou fatos não relacionados entre si, fere o princípio da relevância, e trazem incoerência ao texto.

Os elementos de coesão e coerência deveriam nesse momento apenas serem retomados, porém na maioria das vezes o que ocorre é ter que desenvolver um trabalho de aprofundamento, não permitindo dúvidas. Esse trabalho requer mais tempo, mais aulas consumidas e conseqüentemente menos tempo para discussões temáticas. Assim

sendo, o trabalho interdisciplinar se justifica por ajudar nas discussões dos temas propostos, repertoriando e desenvolvendo a criticidade.

Os alunos e suas produções

Pediu-se a dois alunos da sala de aula observada que dessem depoimentos sobre a interferência das aulas de Sociologia no seu repertório, que lhes foi útil na produção textual do Enem 2019, vista principalmente na redação. É importante ressaltar que a proposta da redação desse Enem foi: A democratização do cinema no Brasil. Em primeiro lugar, apresenta-se o depoimento de uma aluna da sala:

"O que aprendemos em Sociologia na escola me ajudou muito no Enem, principalmente em questões que tratava de democracia (o tema da redação, por exemplo) e também questões sobre ideologia, política, poderes do Senado, cultura. Me deu boa base para executar a prova, me fez refletir bastante na sociedade em geral!"

Portanto, vê-se por meio dessa fala, a importância das aulas de democracia clássica e democracia moderna no repertório desta aluna. Ela explicita como tais aulas a auxiliaram na escrita da redação do Enem.

Já no depoimento de um aluno também é possível identificar a importância das aulas de Sociologia e sua interferência neste exame:

"O estudo de Sociologia me deu uma base super importante para o Enem. Aprender conceitos como democracia, igualdade, e origem da sociedade faz com que o indivíduo parta do senso comum para o senso crítico, saiba analisar épocas diferentes e entender o porquê determinada sociedade se organizou daquela maneira até chegar nos dias de hoje. O ser humano passa a refletir sobre problemas sociais e cria seu próprio posicionamento sobre a cultura e a política. Fiz o Enem 2019 e acredito que o tema da redação bate exatamente com o conteúdo aplicado nas aulas de Sociologia. Saber o conceito de democracia e poder articular com ideias concretas foi muito bacana!"

Considerações finais

Esse trabalho de ação – reflexão – ação foi bastante produtivo, não só pelos depoimentos verificados nesse texto, mas também pelas

redações produzidas em sala e pelo resultado positivo desses alunos nos vestibulares realizados por eles.

A intenção primeira desse trabalho não era comprovar com dados estatísticos quantitativos uma pesquisa, apenas descrever o trabalho interdisciplinar e refletir sobre ele.

Tendo como inspiração o dito popular “uma andorinha sozinha não faz verão”, é possível concluir que a escola necessita de diálogos que aconteçam além das paredes das salas de aula, para além das aflições e medos de se expor. Lidar com o humano é uma arena frágil. Embates ocorrem para serem vencidos e para que outros se criem e ou apareçam.

Outro ponto importante: repertoriar é conceituar. É oportunizar ao aluno que tenha o conhecimento científico e se desloque do senso comum para fazer a diferença em si e no outro, no particular e no coletivo. Repertoriar é necessário em todas as áreas do conhecimento, porém não podemos apenas “encher o aluno de conteúdos”. É preciso se arriscar em produzir autonomia de pensar e produzir ideias.

Os alunos, protagonistas desse trabalho não estão mais nos bancos escolares do ensino médio, e alcançaram seus objetivos com a produção de texto do Enem. As aulas de Sociologia e Língua Portuguesa os tornaram indivíduos mais seguros e autônomos na tomada de decisões nas produções de seus textos futuros. E certamente mais felizes. E nós também!

Referências bibliográficas

- ABAURRE, Maria Luiza. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2013.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- COUTO, Mia **O sertão brasileiro na savana moçambicana. Pensatempos: textos de opinião**. Lisboa: Caminho, 2005.
- ENEM VIRTUAL. Acesso em 08/11/19: <https://www.enemvirtual.com.br/impacto-positivo-integracao-vestibulares-enem/>
- SILVA, A. et al. **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2016.

PROPOSTA DE CURSO: EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM PRÁTICA EM EAD

Lediane Raquel WOICIECHOSKI (UFRGS)¹

Lívia Accioly MENEZES (UFRGS)²

Rita Daniela Castanho STALIVIERI (UFRGS)³

Introdução

Este trabalho apresenta uma experiência que foi desenvolvida no ensino de Moda e Design, para um projeto de Mestrado em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O curso em questão, que se chama Modelagem e Costura, é um planejamento e tem a intenção de ser aplicado e oferecido na modalidade EaD, além de ser considerado um curso livre, não tendo nenhuma relação com disciplinas de Cursos de Graduação.

Conforme o Censo de 2020 da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), aproximadamente 63% das vagas oferecidas para o ensino superior em 2019 eram destinadas à modalidade de educação a distância. Esse aumento expressivo reflete, em parte, o maior acesso das pessoas a diversas tecnologias, como o uso generalizado de smartphones e tablets. Os dados do Censo da Educação Superior de 2021, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), corroboram a tendência crescente nas matrículas da modalidade a distância, superando 3 milhões em 2021 e representando 41,4% do total de matrículas de graduação no referido ano. Essa ascensão também se reflete nos números de concluintes em cursos de graduação, com um incremento de 21,2% no mesmo período.

Visto que as ofertas de cursos na modalidade EaD têm apresentado este aumento na procura, principalmente quando se comparam aos dados de cursos da modalidade presencial, pois as facilidades que envolvem deslocamento, tempo de estudo,

¹ Doutouranda em Design na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail: liviaacciolyenezes@gmail.com

² Mestranda em Design na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e-mail: ledianeraquelw@gmail.com

³ Mestranda em Design na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e-mail: rita.stalivieri76@gmail.com

planejamento do próprio estudante e valores com despesas são fundamentais para a decisão de escolha de possíveis candidatos. A proposta planejada do curso em questão, que geralmente é oferecido na modalidade presencial devido às práticas que o envolvem, foi um desafio às autoras, pois precisou-se pensar em todo o planejamento voltado às práticas que se encaixassem com as tarefas virtuais. Foi necessário considerar todo o conteúdo envolvido e como ele seria organizado para que o público definido pudesse interagir, no modo à distância. Assim, pensou-se em um método de estudo baseado em um perfil definido por um Mapa da Empatia, que é uma ferramenta do Design que pode contribuir muito para se entender as necessidades e desejos do público-alvo a que se quer trabalhar e pesquisar em uma determinada área e pode fornecer *insights* para a adaptação do conteúdo e a abordagem de um curso.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é relatar a experiência das autoras no processo de desenvolvimento de um curso na modalidade EaD sobre práticas para a modelagem, corte e costura, intitulado “Modelagem e Costura”, na qual procurou-se preservar a identidade social e cultural dos componentes do grupo almejado. As autoras atuaram com base no papel do profissional de Design Instrucional, avaliando e definindo cada etapa do curso para que se ajustassem ao modelo de proposta. A metodologia utilizada é baseada no “Modelo ADDIE”, originário do inglês (*analysis, design, development, implementation e evaluation*) que significam: análise, projeto, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Conceituando a EaD

A Educação a Distância (EaD) obteve seu reconhecimento legal por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A partir desse marco regulatório, as instituições de ensino passaram a ter a prerrogativa de ampliar suas práticas além dos espaços físicos tradicionais de salas de aula (Brasil, 1996). Conforme estabelecido no primeiro inciso do Decreto N° 5.622/05, a EaD é caracterizada como uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre por meio do suporte e utilização de meios e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Nesse contexto, os participantes

envolvidos, notadamente estudantes e professores, realizam atividades educativas em locais ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Os conceitos relacionados à EaD podem variar, refletindo diferentes ênfases e perspectivas por parte de diferentes autores. Rabello (2007) ressalta essa diversidade ao destacar várias interpretações das características dessa modalidade. Alguns apontamentos associam a EaD à união do ensino a distância com a aprendizagem a distância. Outros definem essa modalidade como aquela em que ocorre uma separação física entre professor e estudante durante o processo educacional. Por fim, há um conceito que destaca a EaD como uma forma de ensino que viabiliza a autoaprendizagem, contando com a mediação de recursos didáticos devidamente organizados e apresentados em diversos suportes de informação e comunicação. Essa variedade de perspectivas evidencia a complexidade e a diversidade de abordagens dentro do campo da Educação a Distância.

Nesse contexto, Schwetz e Selau (2022) destacam que a adoção da Educação a Distância (EaD) emergiu como uma alternativa crucial para ampliar as oportunidades de aprendizado dos estudantes. Ao incorporar novas metodologias e comunidades de aprendizagem, essa modalidade favorece a formação de redes sociais de convivência e promove o desenvolvimento de habilidades e competências reflexivas e autônomas entre os estudantes. Além disso, a modalidade a distância possibilita o acesso à educação em lugares previamente considerados inacessíveis para qualquer forma de instrução, graças à flexibilidade de tempo, espaço e à disponibilidade de conexão à internet. Assim, reforça-se que a evolução dos recursos tecnológicos deixou uma marca significativa na dinâmica de ensino e aprendizagem, destacando a importância de valorizar as interações e o protagonismo dos estudantes.

Para aprofundar a compreensão do conceito de Educação a Distância, recorre-se à definição de Moore e Kearsley (2007). Segundo esses autores, a Educação a Distância refere-se a um processo de aprendizado previamente planejado que ocorre normalmente em um local diferente do ambiente tradicional de ensino, demandando, por conseguinte, a utilização de tecnologias para a comunicação. Além disso, enfatizam a necessidade de empregar técnicas de gestão na elaboração de cursos e, conseqüentemente, de materiais

educacionais. É relevante observar que a história da Educação a Distância remonta à década de 1920, inicialmente marcada por cursos por correspondência, seguidos pela incorporação das tecnologias de rádio e televisão. Um exemplo notável ocorreu em 1940, com o surgimento do Instituto Universal Brasileiro, que oferecia cursos profissionalizantes via correspondência. Na década de 1970, o governo promoveu e incentivou iniciativas de formação à distância, incluindo o Programa Nacional de Tecnologias Educacionais e o Projeto Minerva.

Em 1995, a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) marcou um marco significativo, com programas focados principalmente na formação de professores, como o TV Escola e o Proinfo (Programa Nacional de Informática na Educação) (Oliveira, 2019). Esses avanços ilustram a evolução histórica da Educação a Distância, desde suas raízes até as iniciativas contemporâneas voltadas para a promoção do aprendizado à distância.

No contexto da EaD, o Design Instrucional desempenha um papel fundamental na criação e aprimoramento de experiências de aprendizado online. O subcapítulo a seguir, explorará o Design Instrucional, destacando como a aplicação de princípios de design eficaz pode potencializar o ensino e a aprendizagem que ocorrem à distância. Vamos examinar como estratégias instrucionais bem planejadas, alinhadas aos objetivos educacionais, são essenciais para o sucesso da EaD, proporcionando um ambiente de aprendizado envolvente e eficiente.

O Design Instrucional – DI

De acordo com Costa, Stoltz e Silva (2020), o *designer* instrucional é o profissional encarregado de conceber o planejamento pedagógico de um curso e desempenha um papel crucial ao integrar uma equipe multidisciplinar na escolha das soluções tecnológicas mais adequadas. Em outras palavras, ele busca implementar ferramentas que fomentem a colaboração, motivem os estudantes e atribuam significado ao processo de aprendizado. Seu desafio fundamental reside em assegurar a qualidade na mediação pedagógica, atentando-se às necessidades de todos os usuários envolvidos. Os conhecimentos do *designer* instrucional derivam de uma atuação interdisciplinar que

abrange diversas etapas de um projeto educacional, incluindo educação, gestão, comunicação, tecnologia e design.

Considera-se que os termos e ações de planejamento, desenvolvimento e aplicação mantêm uma relação mútua, interligando-se devido a algum grau de dependência entre eles. Nesse contexto, Filatro (2008) define o Design Instrucional (DI) como um "processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução". Assim, uma instituição que adota os princípios do DI na concepção de seus cursos e, por conseguinte, de seus materiais educacionais, pode optar por uma metodologia existente ou desenvolver uma própria.

No entanto, segundo Filatro (2008), existe uma ideia central que divide e organiza as fases de um processo que envolve a ação educativa de um designer instrucional. Essas fases são comumente conhecidas como "Modelo ADDIE", oriundo do inglês (*analysis, design, development, implementation e evaluation*), que traduzido significam: análise, projeto, desenvolvimento, implementação e avaliação. Dessa maneira, as fases da ação educativa do DI, conforme apontadas por Filatro em 2008, são representadas na Figura 1.

Figura 1 – Fases da ação educativa de um DI



Fonte: Elaborada pelas autoras. Adaptado de Filatro (2008)

Método

Trata-se de um estudo descritivo, de um relato de experiência de três alunas do Programa de Pós-graduação em Design (nível Doutorado e Mestrado) na Universidade do Rio Grande do Sul

(UFRGS), para uma disciplina, específica que trata de diversos temas, principalmente com foco em *e-learning*. O estudo aconteceu no período de fevereiro a março de 2023, na cidade de Porto Alegre/RS, Campus Centro. E a partir de estudos, criou-se uma proposta de um curso prático para o ensino de modelagem, corte e costura para ser ofertado na modalidade EaD. Após o planejamento, o curso foi intitulado de Modelagem e Costura.

O processo iniciou-se com levantamento bibliográfico sobre relatos e experiências para planejamento de cursos, principalmente daqueles implementados para a modalidade EaD, bem como leituras de artigos que tratam sobre Design Instrucional. Utilizou-se uma metodologia própria em conjunto com o modelo ADDIE, definido por Filatro e apresentado anteriormente. O conteúdo do curso, sobre modelagem e costura originou-se da experiência profissional de uma das colegas autoras deste artigo.

Ao ser detalhado o passo a passo do Modelo ADDIE, cuja etapa da análise iniciou-se a partir da necessidade de criação de um curso nessa modalidade e, juntamente, pensando nos desafios que surgiriam a partir da escolha deste tema – Modelagem e Costura. Nesta fase, foi observado quem é o público-alvo dos materiais; quais são seus objetivos e qual é seu contexto, possíveis limitações e possibilidades em sua utilização. Na fase de desenvolvimento, foi pertinente traçar como o conteúdo pode ser apresentado para o seu público, projetando como poderiam ser os materiais de estudo. Para isto, foi realizado um desenho com o conteúdo do curso, como seriam projetados cada módulo, como foram divididas cada etapas, pensando no nível de dificuldade e conhecimento a ser adquirido em cada módulo. A avaliação de que cada módulo é uma complementar a outra. Foi previsto também a inserção de módulos extras como o Espaço Sustentável e um Fórum de Discussão para o compartilhamento de experiências entre a turma.

A implementação é a fase na qual o material é aplicado aos estudantes. Foi realizado um teste, onde as autoras foram as próprias voluntárias de execução, passando pela troca de papéis, ou seja, colocaram-se como alunas para a avaliação individual de cada módulo previsto. A etapa final é a de avaliação, papel essencial para identificar o que pode ser melhorado e a eficiência do material, podendo relatar possíveis avaliações sobre o andamento do curso, sua validade e por

fim, sua execução. Sendo considerada satisfatória e procedente se cumpridas as tarefas indicadas para os alunos. Outrossim, cabe dizer que a carga horária considerou 70% de atividades práticas e 30% teóricas.

A identidade visual do curso também foi pensada relacionando a forma ao conteúdo. Sendo assim, foram utilizados elementos como linhas e agulhas para a iconografia. A cor e a família tipográfica foram escolhidas para que apresentassem uma relação de leveza ao trabalho manual.

Trabalhando na plataforma – montando o curso no Moodle

O *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* é um *software* de código aberto desenvolvido com o propósito de oferecer suporte ao ensino. Inicialmente criado em 2001, tornou-se uma ferramenta amplamente adotada por diversas instituições de ensino para a promoção da educação à distância. Atualmente, o *software* é empregado em mais de 100 mil sites hospedados, abrangendo mais de 200 países, conforme dados disponíveis no site da organização responsável por sua manutenção.

Os conteúdos foram inseridos nesta plataforma a parte da divisão em módulos, conforme planejamento e desenvolvimento do curso. Esta divisão previa a oportunidade para que os alunos tivessem um passo a passo de cada etapa. Foram organizados então, quatro módulos de conteúdos sobre Modelagem e Costura (Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3 e Módulo 4). Houve a preocupação em ser criado um primeiro espaço no curso, chamado de Tópico Zero (que foi um módulo considerado complementar). Este, traz uma apresentação do corpo docente do curso, o plano de ensino, um material interativo sobre como ser um bom estudante da EaD, um link para os alunos que queiram compartilhar ideias e conversas, seja pelo canal do *WhatsApp* ou pelo fórum para discussão de experiências.

Figura 2 – Tópico Zero



TÓPICO ZERO - APRESENTAÇÃO DO CURSO **MODELAGEM E COSTURA**

Conjunto de dicas para participação e organização do tempo para o curso

Olá! É com muita alegria que recebemos você neste curso sobre **Modelagem e Costura**.
Você vai experimentar os desafios reais da sua profissão, criando projetos práticos e soluções criativas, desenvolvendo suas próprias peças de roupas.
Vamos te ensinar como utilizar máquinas de costura, corte e montagem de peças, sempre pensando em um bom acabamento.
Encontre nos links abaixo algumas informações importantes que precisamos dividir com a turma:

- Arquivo | Acordo pedagógico
- Arquivo | Plano de ensino
- Material Interativo | Quem somos
- Link | Clique e entre no nosso grupo do WhatsApp

Agora que já nos conhecemos, observe que a seguir há um espaço de fórum de discussão para aproveitarmos ao máximo as trocas entre os colegas por aqui.

Fórum | Compartilhando experiências, dúvidas e dicas com modelagem e costura

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023

Os módulos de conteúdos (Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3 e Módulo 4) foram desenhados com a seguinte estrutura: contendo apenas três elementos importantes que dividiriam o conteúdo, como Vídeo, Arquivo PDF de apoio e um Questionário de Revisão. Nos vídeos serão apresentados a parte teórica necessária para o conhecimento dos alunos, assim como a exemplificação da parte prática exigida. O PDF de apoio contém informações extras sobre os conteúdos, além de imagens explicando etapas práticas próprias da modelagem, corte e costura. O questionário, pode ser realizado diversas vezes, pois, foi idealizado como uma ferramenta para avaliação e reflexão dos alunos, auxiliando nos conhecimentos de cada módulo.

Figura 3 – Exemplo de estrutura dos Módulos principais



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023

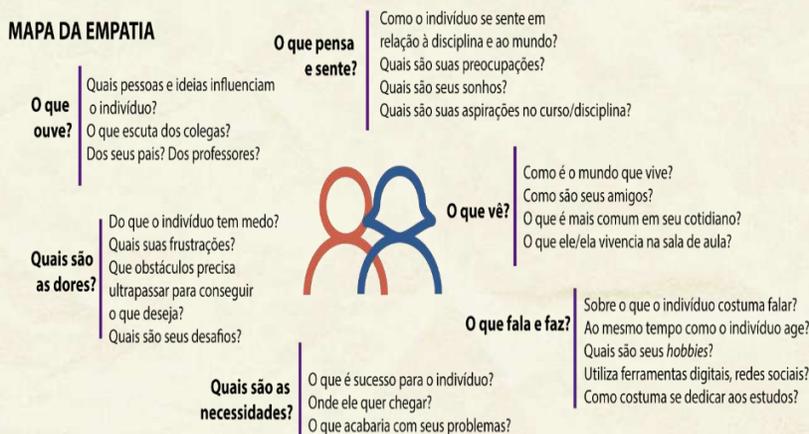
A finalização do curso consiste em uma avaliação totalmente prática, na qual o aluno irá desenvolver uma peça de roupa com tema de sua escolha. Será preciso apenas detalhar de forma escrita o processo de criação e desenvolvimento da peça e apresentar em formato de vídeo a peça totalmente modelada e costurada. Esse processo deverá ser desenvolvido conforme as habilidades e facilidades de cada aluno. A finalidade da produção do vídeo permite que o aluno tenha a experiência da apresentação final de seu estudo no curso, além de ser a maneira apropriada aos docentes para acompanharem os alunos, pois, a gravação será feita conforme disponibilidade de tempo e de recursos técnicos do aluno. Por fim, e ainda sobre a avaliação do curso, previu-se a entrega de um questionário final, contendo questões relacionadas a todo conteúdo, aplicado como um resumo de todos os módulos do curso aos alunos.

Por tratar-se de um curso com propostas de tarefas práticas, uma das condições que foram estabelecidas é que os candidatos precisavam ter acesso a máquinas de costura, de qualquer nível, podendo ser máquinas básicas e/ou portáteis, de tamanhos variados, desde os modelos de mesa a mini máquinas. Esse requisito é propício para oportunizar aos alunos a vivência e as experiências necessárias da área, além da realização das tarefas de cada módulo.

Além desse requisito, e pensando sobre a seleção para os alunos do curso, foram observados os levantamentos obtidos através

da criação do mapa da empatia, estratégia considerada oportuna e que contribui com a definição das possíveis necessidades individuais dos alunos, assim contribuindo para um processo de design instrucional mais alinhado com as diferentes realidades dos alunos da modalidade a distância.

Figura 4 – Exemplo do Mapa da Empatia



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023

Considerações finais

A etapa da avaliação, apontada por Filatro, não foi executada, pois o curso ainda não foi ofertado e implementado com uma turma de alunos. Entretanto, a ideia é de implementação para que todos os passos sejam acompanhados de perto e que possam se fazer ajustes necessários ou prever o uso de novas ferramentas online, como a realização de encontros síncronos apresentando ao vivo os processos de modelagem, corte e costura de uma peça de roupa.

O planejamento do curso propiciou uma experiência satisfatória às autoras, pois pode-se participar de todo o processo como docente interagindo com os desafios de construção de conteúdo educacional, em um ambiente no qual realizar tarefas práticas se torna mais restrito. Foi possível experienciar a troca de função, por vezes sendo o responsável pela produção do conteúdo, por vezes se colocando no lugar do aluno e avaliando as condições que

são favoráveis e que se tornam favoráveis ao longo do curso com o aprendizado. O ambiente virtual proporcionou um desafio que foi revisto e apreciado inúmeras vezes pelas autoras, a cada módulo definido para o curso. Também foi possível experimentar o ambiente virtual organizando tarefas totalmente práticas que sejam executadas fora do ambiente propício para esse tipo de atividade manual, para ser testado dentro de uma plataforma que se refere a uma sala de aula. A experiência da disciplina do Mestrado permitiu que as autoras praticassem a docência, validando e revendo cada etapa da produção e planejamento do projeto.

Referências

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbro809_portugues.pdf>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em 10 de jun de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 02 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 05 mar 2023.

COSTA, Humberto; STOLTZ, Tania; SILVA, Trajano Felipe Barradas Xavier da. Utilização do Design Thinking pelo Designer Instrucional na Produção de Materiais Educacionais Destinados à Educação a Distância. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, e953, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/953>. Acesso em 04 de jul de 2023. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.953>

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. Editora Saraiva, 2015. E-book. ISBN 9788502635906. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502635906/>. Acesso em: 03 mai. 2023

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD**. Editora Saraiva, 2018. E-book. ISBN 9788553131419. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553131419/>.

Acesso em: 03 mai. 2023.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. **Educação a distância: conceito e características**. Extrato de: Aprendizagem na educação a distância: Dificuldades dos discentes de licenciatura em ciências biológicas na modalidade semipresencial / Rio de Janeiro: UFRJ / Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2007, 22-34. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/geacufripublico/textos-basicos/educacao-a-distancia-conceito-e-caracteristicas>>. Acesso em 02 ago. 2022.

SCHWETZ, Paulete Friedman, SELAU, Luiza Grazziotin. Desenvolvimento de curso EAD para o ensino da ferramenta computacional REVIT. In: OLIVEIRA, G.G. de; NÚÑEZ, G.J.Z.; PASSOS, J. E.; **Design em Pesquisa** – Volume 5. Porto Alegre: Marcavizual, 2022 cap. 10, p. 138-149. E-book. Disponível em <http://www.ufrgs.br/iicd/publicacoes/livros>. Acesso em 4 de agosto de 2023.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância** - Uma visão Integrada. São Paulo: Ed. Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, Aldimária Francisca P. de; QUEIROZ, Aurinês de Sousa; SOUZA JÚNIOR, Francisco de Assis de; SILVA, Maria da Conceição Tavares da; MELO, Máximo Luiz Veríssimo de; OLIVEIRA, Paulo Roberto Frutuoso de. Educação a Distância no mundo e no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 17, 20 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>>. Acesso em 12 de jul. 2022.

AS ARTES CÊNICAS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

Leandro FERRAZ (UFNT)¹

Marcia Obaldina FERRAZ (SMEd Ijuí – RS)²

Introdução

No cenário em constante evolução da educação superior, a busca por metodologias inovadoras que transcendam as fronteiras tradicionais do ensino torna-se imperativa. Este relatório apresenta uma experiência pedagógica pioneira, onde as artes cênicas - teatro, paródia e performance cômica - foram incorporadas de maneira central no processo de ensino-aprendizagem. Esta abordagem, fundamentada na premissa de que a educação vai além da transmissão de informações, buscou estimular a participação ativa dos alunos, promover a interdisciplinaridade e proporcionar uma assimilação profunda dos conteúdos.

Nascimento *et al* (2022), dizem que é fundamental reconsiderar as metodologias, uma vez que é necessário que o estudante assuma um papel cada vez mais ativo. Isso implica desvincular-se da postura de mero receptor de conteúdo e buscar ativamente conhecimentos relevantes para os problemas e objetivos da aprendizagem. O docente deve adotar uma posição de estimulador e questionador, priorizando a aprendizagem do discente. Além disso, deve orientar a transição do conhecimento de senso comum para o conhecimento empírico, sempre destacando a importância do erro no processo de construção da aprendizagem.

Desta forma, exploraremos como a dinâmica do teatro e das artes cênicas foi integrada em disciplinas do ensino superior, transformando a forma como os conteúdos eram apresentados, bem como eram internalizados pelos estudantes. Ao invés de meras aulas expositivas, as atividades propostas incentivaram uma imersão criativa, desafiando os alunos a expressarem os conhecimentos por meio de performances que transcenderam as barreiras convencionais da sala de aula.

¹ Doutor em Artes. Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: leandro.ferraz@ufnt.edu.br

² Psicopedagoga. Secretária Municipal de Educação de Ijuí-RS. E-mail: marciaofjesus@gmail.com

Neste contexto, examinaremos o impacto dessa abordagem inovadora na aceitação dos alunos, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, e na redefinição do papel do educador. Este relatório busca evidenciar os resultados tangíveis, mas também as transformações subjacentes que ocorreram no processo educacional, apontando para possíveis direções para o futuro da educação superior.

O Experimento Pedagógico

Em um aventureiro experimento pedagógico no ensino superior, decidimos incorporar as artes cênicas como instrumento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo era transcender a tradicional abordagem expositiva e permitir que os alunos explorassem os conteúdos de forma mais dinâmica, utilizando o teatro, a paródia e a performance cômica como ferramentas educacionais.

A integralidade do ser humano se manifesta quando consegue harmonizar corpo, mente e espírito, participando plenamente nas atividades que desempenha e explorando as capacidades essencialmente humanas, tais como criatividade, emoção e senso crítico. Essa plenitude é alcançada por meio da oportunidade de experimentar, vivenciar e sentir, incorporando não somente a razão, mas também o corpo e a emoção ao processo de aprendizado e desenvolvimento. (Dewey, 1971)

Antes de cada aula, os estudantes eram desafiados a realizar leituras e pesquisas aprofundadas sobre o tema a ser abordado. Essa preparação prévia visava proporcionar um embasamento teórico sólido, permitindo que a criatividade na construção cênica fosse ancorada em um conhecimento profundo. A proposta era ir além da superfície dos conceitos, mergulhando nas nuances e nas entrelinhas dos conteúdos.

No momento das aulas, a dinâmica se desdobrava de maneira colaborativa. Os alunos, munidos de suas pesquisas, compartilhavam ideias, planejavam encenações e criavam paródias que exploravam os temas das disciplinas de forma lúdica e inovadora. O ambiente, inicialmente marcado pela incerteza e timidez de alguns,

transformava-se gradativamente em um espaço de experimentação e expressão.

O professor, atuando mais como um facilitador do que como um transmissor de conhecimento, incentivava a participação ativa dos alunos, fomentando discussões e orientando a construção das narrativas cênicas. A proposta não era meramente realizar apresentações, mas sim observar o processo de criação cênica como um reflexo do entendimento e assimilação dos conteúdos.

O resultado surpreendeu positivamente. A aceitação das turmas foi excelente, mesmo entre aqueles que, no início, demonstraram resistência à abordagem. A atmosfera descontraída e a possibilidade de expressar os conhecimentos por meio das artes cênicas proporcionaram uma aprendizagem mais significativa e uma assimilação dos conteúdos de maneira mais profunda.

A partir da perspectiva de que a arte estimula a criatividade, ela entra como um facilitador no processo de aprendizado e desenvolvimento quando traz ao indivíduo a percepção de quem ele é, do que o compõe, do seu corpo, do seu pensamento, de suas emoções, de suas vontades. Primeiro é preciso o indivíduo entender quem ele é, para entender o outro e assim estabelecer uma relação sadia. Compreendemos que o ser humano deve ser visto de forma total. Isso significa que devemos considerar seu corpo, sua mente e seu espírito, bem como seus pensamentos, sentimentos e emoções, nas ações que desenvolve e executa. (Palongan, 2019, p. 47)

Além disso, a abordagem despertou habilidades cognitivas dos alunos, como a capacidade de abstração e a conexão de conceitos de diferentes disciplinas. A interdisciplinaridade se revelou naturalmente, à medida que os estudantes relacionavam elementos teóricos e os traduziam em performances envolventes.

Em suma, a experiência demonstrou que a incorporação das artes cênicas no contexto pedagógico do ensino superior pode ser uma ferramenta valiosa para potencializar a assimilação dos conteúdos. Ao estimular a criatividade, promover a colaboração e proporcionar um ambiente de aprendizagem mais envolvente, conseguimos transcender as barreiras tradicionais do ensino, oferecendo aos alunos uma abordagem inovadora e eficaz.

A profundidade do experimento pedagógico baseado nas artes cênicas no ensino superior revelou-se como uma abordagem

transformadora. A utilização do teatro, da paródia e da performance cômica transcendeu o modelo convencional de ensino, ampliando as possibilidades de comprometimento e compreensão dos conteúdos.

Em primeiro lugar, a abordagem fomentou uma participação ativa dos alunos no processo educacional. Ao invés de serem meros receptores de informações, os estudantes se tornaram protagonistas na construção de conhecimento. A necessidade de planejar e executar encenações exigiu um entendimento profundo dos temas, incentivando uma investigação mais aprofundada durante as fases de leitura e pesquisa.

Nesse sentido, a (re)significação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia. (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 285)

A criação cênica proporcionou uma conexão mais íntima com os conteúdos, desafiando os alunos a explorarem diferentes perspectivas e a expressarem conceitos de maneira criativa. A dimensão sensorial e emotiva do teatro permitiu uma assimilação mais holística dos temas, superando as limitações de uma abordagem puramente cognitiva.

A colaboração entre os alunos, essencial no desenvolvimento das performances, estimulou habilidades interpessoais, comunicação efetiva e trabalho em equipe. O ambiente de troca de ideias e a co-construção das narrativas cênicas fortaleceram a comunidade acadêmica, criando laços que transcenderam as fronteiras disciplinares.

Ao observar o processo de construção cênica, o professor teve a oportunidade de avaliar o resultado final, bem como a jornada de aprendizagem de cada aluno. A capacidade de abstração, a criatividade na transposição de conceitos teóricos para a linguagem cênica e a adaptação às diferentes demandas temáticas foram aspectos evidenciados durante as atividades.

A resistência inicial de alguns alunos foi gradualmente substituída pela aceitação da abordagem, destacando a importância de superar barreiras preestabelecidas em relação às metodologias de ensino. A proposta promoveu uma aprendizagem mais profunda, e

despertou uma apreciação renovada pelos conteúdos acadêmicos, reforçando a relevância e aplicabilidade prática dos mesmos.

A utilização de dramatizações “teatrais” como abordagem pedagógica emerge como uma jornada empolgante e transformadora no contexto do ensino superior. A tradicional transmissão de conhecimento cede espaço a uma experiência educacional mais dinâmica, envolvente e, acima de tudo, participativa.

Almeida (2013) afirma que, a construção do conhecimento ocorre pela participação ativa do estudante, seguindo todas as etapas recomendadas pelo método da dramatização. Isso destaca a formação da ação/reflexão/ação, em consonância com o projeto pedagógico e o currículo do curso, os quais são orientados pela competência profissional e incluem a experiência prática, a teorização e a atuação na prática.

Ao introduzir dramatizações teatrais no processo de aprendizagem, o objetivo vai além da mera apresentação de informações. Busca-se criar um ambiente propício para a exploração criativa dos conteúdos acadêmicos. A dramatização não é apenas uma ferramenta, mas um veículo que transporta os alunos para uma imersão mais profunda nos temas abordados.

Essa abordagem encoraja a expressão individual, além disso promove a colaboração. Os estudantes são desafiados não apenas a compreender os conceitos, mas a reinterpretá-los de maneiras inovadoras. A construção de cenas, diálogos e personagens torna-se uma manifestação tangível do entendimento, proporcionando uma aprendizagem mais holística e significativa.

A aceitação inicial pode suscitar dúvidas e inseguranças, mas, à medida que os alunos mergulham na experiência teatral, observa-se uma transformação notável. A superação de barreiras, o desenvolvimento da autoconfiança e a quebra de paradigmas tradicionais são aspectos intrínsecos a essa abordagem.

A dramatização não é apenas uma estratégia de ensino; é um convite à exploração, à reflexão e à descoberta. A sala de aula torna-se um palco onde o conhecimento é recebido, representado, internalizado e, em última análise, compreendido de maneira mais profunda. Este relato destaca a eficácia da abordagem e, também, o potencial transformador que as dramatizações oferecem para redefinir a experiência educacional no ensino superior.

De acordo com Silva *et al* (2019), a dramatização é caracterizada como um teatro didático, no qual são representadas situações específicas com o propósito de facilitar a assimilação dos conteúdos abordados. Este método se destaca por promover a aprendizagem por meio da ação, constituindo-se como um modelo de ensino que favorece a participação inclusiva e democrática. Além disso, vai além do conteúdo teórico ao possibilitar a interação com cenários diversos, ampliando assim a habilidade de resolução de problemas tanto para os alunos quanto para os professores.

Outra abordagem neste viés cênico foi a utilização de paródias musicais. A utilização de paródias como ferramenta pedagógica surge como uma estratégia inovadora na região e envolvente, transformando salas de aula do ensino superior em palcos de aprendizado único. Através dessa abordagem, a tradicional apresentação de conteúdo é reinventada, dando lugar a uma expressão artística que ensina, encanta e cativa os alunos.

A criação de paródias demanda uma compreensão profunda dos conceitos acadêmicos, pois os alunos são desafiados a traduzir esses conhecimentos em letras, ritmos e melodias. Essa jornada criativa promove um envolvimento ativo, incentivando os estudantes a explorarem os conteúdos de maneira inusitada.

A força das paródias reside na sua capacidade de entreter e na habilidade de simplificar complexidades acadêmicas. Ao adotar letras e melodias familiares, os alunos encontram um meio acessível para assimilar e recordar informações, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e duradoura.

A aceitação das paródias como ferramenta pedagógica é notável, pois os estudantes se tornam consumidores passivos de informações, e criadores ativos de conhecimento. A atmosfera descontraída e lúdica gerada pelas paródias contribui para a quebra de barreiras, tornando os conceitos acadêmicos mais acessíveis e, muitas vezes, mais memoráveis.

Além disso, a produção colaborativa de paródias promove um senso de comunidade na sala de aula. Os alunos compartilham conhecimentos e constroem laços através da criação conjunta. Essa colaboração reforça a ideia de que o aprendizado é uma jornada coletiva, onde cada voz contribui para a riqueza da experiência educacional.

O uso de paródias como ferramenta pedagógica representa uma sinfonia de criatividade no ensino superior. Vai além da mera transmissão de informações, proporcionando uma experiência educacional que ressoa nos corações e mentes dos alunos, elevando a aprendizagem a uma expressão artística única e memorável.

Outra abordagem utilizada foi a comicidade. A introdução da performance cômica como elemento central no processo de ensino-aprendizagem revela-se como uma estratégia pedagógica inovadora e estimulante no contexto do ensino superior. A busca por uma abordagem que vá além do tradicional e que motive os estudantes a explorarem os conteúdos acadêmicos de maneira lúdica e envolvente encontra na performance cômica uma aliada singular.

A chave dessa abordagem reside na capacidade de utilizar o humor como catalisador para a compreensão e retenção de informações. Através da criação de situações cômicas, os alunos são convidados a enxergar os conceitos acadêmicos sob uma nova luz, estimulando o pensamento crítico enquanto desfrutam de uma experiência educacional mais descontraída.

A performance cômica quebra a monotonia da sala de aula, além de aliviar a tensão associada ao aprendizado de conteúdos desafiadores. Essa abordagem cria um ambiente propício para a expressão individual, encorajando os estudantes a se aventurarem além dos limites convencionais e a explorarem soluções criativas para os desafios acadêmicos.

A aceitação entusiástica por parte dos alunos destaca a eficácia dessa estratégia. A oportunidade de se expressar de maneira humorística aumenta o engajamento e fortalece a conexão emocional com os temas abordados. A alegria introduzida pela performance cômica não é apenas um componente adicional; é uma ferramenta poderosa para facilitar a aprendizagem.

Além disso, a performance cômica promove habilidades interpessoais, já que os alunos se envolvem em colaborações para criar e apresentar suas peças cômicas. A construção coletiva de momentos divertidos na sala de aula fortalece os laços entre os estudantes, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais positivo e colaborativo.

A inclusão da performance cômica no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior adiciona uma camada de diversão à

educação e se revela como uma estratégia pedagógica valiosa. Ao despertar a alegria no aprendizado, essa abordagem cria um terreno fértil para a absorção efetiva de conhecimentos, promovendo um ambiente acadêmico mais dinâmico, interativo e, acima de tudo, prazeroso.

Conclusão

Em conclusão, a experiência com as artes cênicas no contexto pedagógico do ensino superior não apenas enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem, mas também inaugurou uma nova perspectiva sobre o papel do professor e do aluno na construção do conhecimento. A interação entre teoria e prática, aliada à criatividade e colaboração, proporcionou uma abordagem educacional dinâmica e inovadora, que transcendeu as fronteiras das salas de aula tradicionais. Este experimento ampliou o horizonte do aprendizado e redefiniu a própria natureza do engajamento acadêmico.

A inserção das artes cênicas no cenário pedagógico do ensino superior enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem e inaugurou uma nova perspectiva sobre o papel do professor e do aluno na construção do conhecimento. A interseção entre teoria e prática, aliada à criatividade e colaboração proporcionou uma abordagem educacional dinâmica e inovadora e desafiou as premissas convencionais da educação.

Este experimento não foi apenas uma experiência pontual; foi uma jornada que transcendeu as barreiras das salas de aula tradicionais. Ao estimular a imaginação, a expressão e a cooperação, criamos um ambiente onde o aprendizado não é apenas absorvido, mas vivenciado e internalizado. Os resultados positivos não se limitaram à assimilação dos conteúdos, mas estenderam-se ao desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional.

Essa abordagem holística não só despertou um interesse renovado pelos conteúdos acadêmicos, mas também redefiniu a relação entre educadores e educandos. O professor deixou de ser um mero transmissor de informações para se tornar um catalisador do processo de descoberta, guiando os alunos por uma jornada de aprendizado significativo.

Portanto, este experimento pedagógico ampliou o horizonte do aprendizado, e também semeou as bases para uma educação mais vibrante, centrada no aluno e alinhada com as demandas de um mundo em constante transformação. Ao integrar as artes cênicas no currículo, enriqueceu a experiência educacional e, também, abriu novas possibilidades de reflexão, expressão e compreensão, lançando as bases para uma educação que vai além dos limites da sala de aula tradicional, preparando os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

Referências

- ALMEIDA, Carlos Podalirio Borges. Dramatização como método ativo de ensino-aprendizagem: a saúde coletiva como cenário de prática. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, Ano 5, v. 2, 2013.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1971.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- NASCIMENTO, Marcieli BORBA; Santana, Lucas Fagundes; ROSA, William Ferreira; PARIS, Matheus da Cunha; GABRIEL, Katiuscia Francisco de Oliveira. A importância das metodologias ativas no aprendizado do Ensino Superior. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. 1 - 8, 2022
- PALONGAN, Elisângela Conceição Vieira; CASSANDRE, Marcio Pascoal; SILVA, Luis Fernando Moreira. Arte cênica e aprendizado: potencialidades para as organizações. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, jul-set, p. 35 – 49, 2019
- SILVA, Samira Rios; SILVEIRA, Ludimila Goinho; FRAGA, Luna de Paula; GOMES, Orlando Vieira. **A dramatização como estratégia de ensino-aprendizagem na perspectiva discente**. Revista de Medicina, São Paulo, 98(5), p. 324-328 2029.

CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO DIGITAL MEME PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Janiele França Cunha SOUZA (UNIFESSPA)¹
Maysa de Pádua Teixeira PAULINELLI (UNIFESSPA)²

Introdução

Observa-se, atualmente, um cenário cada vez mais diversificado de interação social, com a utilização crescente de textos multimodais e midiáticos, provocando uma verdadeira inovação nas formas de se relacionar por meio da linguagem.

Nesse contexto, mediados por dispositivos tecnológicos, circulam muitos e variados gêneros digitais, entre os quais se destaca o meme, por ser um dos preferidos de usuários das redes sociais. O meme, reconhecido como um gênero que empreende crítica social por meio do humor, possibilita aos agentes sociais refletirem e discutirem sobre determinadas pautas, muitas vezes polêmicas ou espinhosas, de modo sempre mais leve e divertido.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo problematizar possíveis contribuições do gênero digital meme para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, considerando-se que o trabalho didático-pedagógico com memes em sala de aula pode levar o aluno a refletir de maneira crítica sobre como os sujeitos interagem, expressam e defendem seus pontos de vista em ambiente digital.

Inicialmente, visando a uma compreensão mais aprofundada das características e das funcionalidades do gênero em foco, realizou-se uma abordagem linguístico-discursiva de uma seleção de memes voltados para a temática do empoderamento feminino, que alcançaram ampla circulação nas mídias sociais. Para essa abordagem inicial, foi empregada a metodologia de análise de gêneros elaborada por Motta-Roth (2011) a partir de aspectos teóricos formulados por

¹ Mestre em Linguística, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, e-mail: janyeli@hotmail.com.br

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, e-mail: maysapadua@unifesspa.edu.br

Bakhtin (2011), com ênfase nas condições de produção do gênero, na estrutura composicional, no conteúdo temático e no estilo do gênero.

Ao final, considerando-se as bases didático-pedagógicas para a aplicação dos gêneros digitais ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, concluiu-se que o meme, devido às características e funcionalidades que o tornam tão populares entre os estudantes, pode se configurar como uma ferramenta importante para o trabalho com os múltiplos sentidos da linguagem em sala de aula.

Em torno dos gêneros do discurso

Com apoio em Bakhtin (2011), considera-se que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pela língua, nas mais diversas situações da atividade humana. Em uma perspectiva dialógica, toma-se como parâmetro a noção de que os interlocutores, na comunicação verbal, selecionam as palavras segundo as especificidades do gênero de que fazem uso, sendo que certos tipos de enunciados são gerados por uma determinada função (científica, técnica, oficial, cotidiana etc.) e por determinadas condições de comunicação, próprias de cada campo.

Para interagir por meio da linguagem, os sujeitos utilizam-se sempre dos gêneros do discurso. Em outras palavras, todos os enunciados proferidos dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Existe à disposição dos falantes de uma língua um rico repertório de gêneros discursivos orais e escritos que, na prática, são empregados com segurança e destreza, mesmo que a maioria ignore totalmente a sua existência teórica (Bakhtin, 2011, p. 301-302).

Refletindo sobre o caráter social dos gêneros, Koch e Elias (2012) afirmam que estes são constituídos, enquanto práticas sociocomunicativas, de um determinado modo e com certa função, de acordo com as esferas de atuação do sujeito, o que possibilita reconhecê-los e produzi-los sempre que necessário. Isso equivale a considerar que todo gênero se caracteriza por ocorrer em uma determinada esfera da atividade humana, em condições de produção singulares. Caso contrário, ainda segundo as autoras, “haveria primazia de uma produção individual e individualizante, desprovida

dos traços de um trabalho construído socialmente, o que dificultaria o processo de leitura e compreensão” (Koch; Elias, 2012, p. 106).

Nesse viés, destaca-se que a linguagem cumpre uma função social de extrema relevância. Segundo Marcuschi (2005, p.19), “os gêneros textuais são como entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, os gêneros aparecem como formas de comunicação, atendendo às necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influências do contexto histórico e social das variadas esferas da comunicação humana.

Na perspectiva de Marcuschi (2005), percebe-se que os gêneros são dinâmicos e podem se modificar conforme o passar do tempo para se adequarem aos novos públicos e às novas necessidades comunicativas. Eles podem, ainda, desaparecer ou se diferenciar de uma região ou de uma cultura para outra. O grande desenvolvimento tecnológico, por exemplo, implicou o surgimento de gêneros novos, que atendem a inúmeras novas necessidades comunicativas, sejam elas na esfera do trabalho, da política, da economia, do lazer, dos relacionamentos interpessoais, dentre muitas outras esferas.

No mesmo sentido, a concepção de gênero de Bakhtin não é estática, como poderia parecer à primeira vista. Marcuschi (2008) defende que, ao conceituar gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin lança luz sobre a dimensão instável desses artefatos sociais. Por isso, dada sua natureza eminentemente social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, oriundas de transformações sociais e de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal (Koch; Elias, 2012).

A respeito da questão do suporte para os gêneros, Maingueneau (2001, p. 71) postula que “é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc”. Marcuschi (2008) complementa que se entende por suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com um formato específico, que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.

Os suportes não são informes nem uniformes, mas sempre aparecem em algum formato específico, tal como um livro, uma revista, um jornal, um outdoor e assim por diante. Com isso, as práticas

discursivas ganham um novo revestimento, pois há uma imposição tecnológica que faz com que os sujeitos sejam instigados a empreenderem uma nova forma de interação.

Marcuschi (2008) já refletia que a intensificação de uso da escrita exigida na internet poderia promover também uma alteração na modalidade comunicativa. Em um contexto diferenciado de interações sociais, sobrepõe a necessidade de uso de suportes de natureza virtual, uma vez que para os gêneros digitais, como memes, e-mails, GIFs e outros tantos, é preciso estar de posse de dispositivos como celulares, computadores, tabletes, munidos de internet, conectados a sites e aplicativos digitais. Na sequência, essas questões serão abordadas com maior acuidade.

Gêneros digitais e multimodalidade

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) trouxeram inovações para a interação por meio da linguagem, assim como para diversos campos do saber e do convívio social.

Rojo e Barbosa (2015, p. 108) afirmam que “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”. Empregam-se duas ou mais modalidades de formas linguísticas – verbal e não verbal, sendo que os modos convencionais de produção de sentido pela escrita atrelam-se aos modos visuais, orais, gestuais, dentre muitos outros possíveis.

Na multimodalidade textual, há uma multiplicidade de linguagens evidenciadas através das imagens, mais presentes nos textos impressos, e os vários recursos semióticos e midiáticos, como: ícones, animações e vídeos, além dos hipertextos, presentes nos textos digitais.

Conforme defendem Rojo e Barbosa (2015), em uma sociedade tão tecnológica, permeada por instrumentos digitais, a integração de semioses³ e do hipertexto⁴ constitui-se como garantia de um espaço

³ Entende-se semiose como o processo de significação e de produção de significados, capaz de produzir e gerar signos, partindo da premissa de que há uma relação recíproca entre significado e significante (Rojo, 2016).

⁴ Hipertexto é o texto ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos e textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, no meio digital denominadas de hiperligações (Rojo, 2016).

para a autoria e para a interação: a circulação dos discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de uma clicada, desenhando novas práticas de letramento e hipermídia.

Assim, enfatiza-se que nos gêneros digitais, dando destaque ao gênero meme, há o predomínio de uma linguagem mista, que carrega marcas de várias linguagens a que se tem acesso na sociedade, tais como a linguagem oral, imagética, iconográfica, entre outras, mas a linguagem escrita, em diferentes níveis de formalidade, é também muito presente no espaço cibernético. É uma linguagem marcada por hipertextos, e entremeada de links, que permitem aos seus leitores fazer conexões em todas as direções e retornar ao texto inicial a qualquer momento, redirecionando o seu caminho. Nesse espaço digital, há inúmeras possibilidades, tanto de produção como de recepção de conteúdo.

Segundo Dionísio (2011, p. 139), na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. A autora ressalta que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral como do escrito, e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não-padrões” em função do desenvolvimento tecnológico, o que requer dos leitores modificações em seus modos habituais de ler.

Com a expansão do acesso à internet, as práticas sociais de leitura e de escrita se modificaram, dando novos contornos a noções como interação, colaboração e participação. Essas mudanças resignificaram não somente tais práticas, mas também, promoveram mudanças estruturais, coletivas e individuais significativas no mundo contemporâneo, as quais abarcam a multimodalidade, descrita até o momento. Como parte desse “mundo multimodal”, foram surgindo os gêneros tecnológicos/digitais.

De acordo com Marcuschi (2005), constata-se que, nos últimos dois séculos, foram as novas tecnologias, de modo especial, aquelas ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros:

Por certo, não são propriamente as tecnologias por si que originaram os gêneros e sim a intensidade dos usos e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a

revista, a internet por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante (Marcuschi, 2005, p. 20).

Parece certo que esses novos gêneros não são inovações absolutas, pois eles dificilmente passariam a existir sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes, como havia mencionado Bakhtin (1997), quando tratou da “transmutação” dos gêneros e da assimilação de um gênero por outro, gerando um novo artefato.

Encaminhando a discussão para o campo do ensino de Língua Portuguesa, na escola, o trabalho com a língua precisa estar atrelado a situações que combinem o desenvolvimento das habilidades linguísticas (ler, falar, escrever, ouvir), ao uso das tecnologias digitais, como preconizam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

É preciso, então, que o docente consiga ir além da teoria, refletindo sobre a criação de práticas pedagógicas que promovam a apropriação daquilo que é disponibilizado nos ambientes virtuais, no intuito de se desenvolver um espaço educacional mais criativo e “conectado”. Isso poderá contribuir para que haja uma relação dialógica (Bakhtin, 2011) mais significativa entre os principais atores da Educação: professores e alunos, por meio do uso crítico e social das tecnologias digitais, as quais devem ser pensadas enquanto processo de produção de conhecimento.

Tomando como ponto de partida as considerações teóricas tecidas, apresenta-se, em seguida, uma proposta metodológica de análise de gêneros digitais.

O gênero digital meme: uma proposta de análise linguístico-discursiva

Para uma análise de gêneros, deve-se levar em consideração as condições sócio-históricas (tempo e espaço) e o conjunto de agentes inseridos em sua elaboração e circulação. Significa dizer que, no momento da interação, oral ou escrita, recorre-se a um gênero que,

apesar de ser inerente a cada situação discursiva, revela a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação, a vontade do enunciador, a intenção do falante. Segundo Motta-Roth (2011), essa descrição se faz necessária, tendo em vista o caráter local das perspectivas metodológicas usadas para estudar práticas sociais específicas, uma vez que cada conjunto de dados relativos a um gênero demanda uma abordagem investigativa feita sob medida.

Com base em Bakhtin (2011), tem-se que todo gênero se caracteriza e se diferencia dos demais em virtude de, pelo menos, três dimensões constitutivas: o conteúdo temático (ou os conteúdos que são dizíveis por meio dele); o plano global (ou a estrutura composicional que o texto assume para atender às demandas de comunicação) e o estilo (ou as configurações discursivas, textuais e linguísticas que apresenta). Uma análise ampla de um gênero demanda identificar e compreender essas três dimensões, além de suas condições de produção.

Refletindo sobre a aplicação dessa proposta de análise ao gênero meme, inicia-se pela observação de que o termo deriva do grego mimeses (imitação), e foi proposto em 1976, pelo biólogo e escritor Richard Dawkins. Baseando-se em conceitos da biologia evolucionista, o autor defendeu a ideia de que assim como um gene é uma unidade biológica de informação, o meme seria seu correspondente cultural. Em outras palavras, esse conceito representa toda e qualquer informação que pode ser apreendida e transmitida de pessoa para pessoa, “incluindo hábitos, superstições, crenças, doutrinas, teorias – em suma, qualquer representação mental que dependa dos limitados recursos do cérebro humano para sobreviver e se difundir” (Teixeira, 2013).

Para Silva, Francelino e Melo (2017, p. 178), o meme constitui-se de fato como um gênero discursivo, pois possui uma ancoragem em um espaço de criação e de recepção por sujeitos reais, ao mesmo tempo em que está dialogicamente composto das novas formas de interação do espaço virtual, sobretudo, daquelas presentes nas redes de comunicação existentes na internet. Ademais, possui os três componentes específicos apontados por Bakhtin (2011), aparentando conteúdo temático, estilo e construção composicional bem definidos.

Sendo assim, o gênero meme possui uma estrutura relativamente estável; trata e/ou refere-se sempre a um tema social

que está na ordem do dia (conteúdo temático); por fim, carrega e manifesta, por meio de pitadas de humor, as intencionalidades de um dado enunciador (estilo).

Para Silva (2016, p. 342), os memes passaram a ser identificados como uma produção composta “por imagens, por figuras, fotografias, frases, palavras-chave ou qualquer outro elemento que apresente um conteúdo irônico ou humorístico que se propague ou se replique na rede”.

O meme pode ser caracterizado, ainda, como um gênero que apresenta circulação aberta, uma vez que é veiculado em redes sociais e em outras mídias, tais como televisão, revistas, jornais.

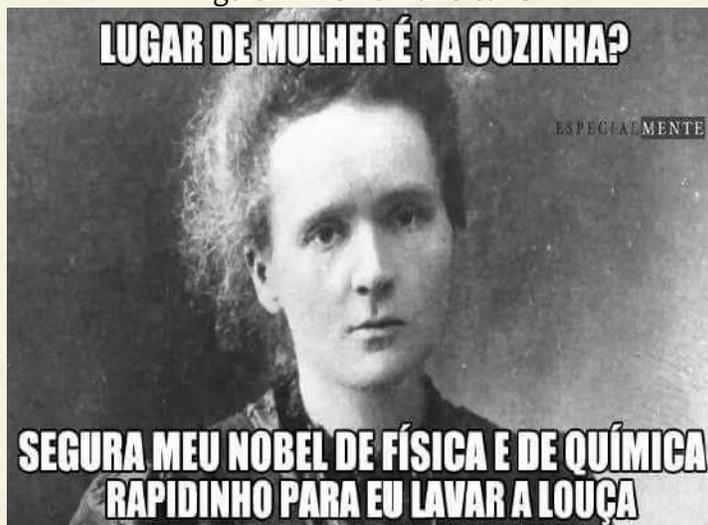
Analisando pelo viés da multimodalidade, na elaboração de um meme, os produtores podem explorar recursos semióticos (imagens estáticas ou em movimento, cores, palavras, tipografias, discursos etc.). Em contrapartida, faz-se necessário que os leitores recuperem as pistas fornecidas para a interpretação, o que demanda a mobilização de conhecimentos prévios, a realização de inferências, a percepção de relações intertextuais, além de habilidades relacionadas aos multiletramentos, que abarcam dimensões culturais inerentes aos textos e dimensões semióticas relativas aos efeitos de sentido decorrentes das escolhas de recursos utilizados na produção.

Conforme as observações de Escalante (2016), os memes assumem, notadamente, uma função no processo de difusão da informação e da construção de conhecimento, ao carregar uma gama de referências (intertextualidades) a outros produtos de entretenimento, situações culturais e a fenômenos sociais e políticos. Por isso, entender um meme “depende do conhecimento de suas regras e dinâmicas para produzir significados” (Horta, 2015, p. 21).

Essa compreensão exige um conhecimento de certas regras e do contexto de emissão e recepção, bem como a análise da situação comunicativa que configura os modos como as semioses articuladas nesse tipo de texto. Assim, os recursos semióticos, sejam eles constantes de memes estáticos ou em movimento, são considerados integrantes do processo de indiciamento de sentidos e não se configuram como elementos aleatórios, pois advêm de escolhas feitas pelo produtor e orientam interpretações.

A título de ilustração, apresenta-se a seguir a análise de um meme que, recentemente, viralizou nas redes sociais:

Figura 1 - Meme Marie Curie



Fonte: pinterest.com/olhakiridinha

O texto (figura 1) realiza a função de crítica social por meio do humor, contrapondo-se ao posicionamento sexista tradicional que insiste em afirmar que o lugar de mulher é na cozinha. O conteúdo temático, dessa forma, gira em torno da crítica ao sexismo, ainda tão presente na sociedade contemporânea.

A personagem retratada é a cientista Marie Curie, sendo a sua imagem um elemento de composição do cenário multimodal, mas evoca-se também a lembrança de Maria Goeppert-Mayer (1963) e Donna Strickland (2018). As três cientistas citadas foram agraciadas com o prêmio Nobel de Física, em momentos históricos em que o patriarcado era pouco contestado, ratificando a tese de que o lugar da mulher é onde ela bem entender, e não apenas na cozinha.

(...) ao premiar duas invenções que hoje são usadas em aplicações nas áreas da medicina, o Nobel mostra ao mundo que **ciência gera desenvolvimento** e melhoria de vida. “O aspecto mais interessante desta premiação é a presença de Donna. Em física somente duas outras mulheres haviam sido premiadas, Marie Curie e Maria Goeppert-Mayer, ambas em física nuclear. Donna, com sua premiação em física da matéria condensada, com uma componente interdisciplinar importante, quebra o jejum de 55 anos sem mulheres no Nobel. Ela surge como um sinal de novos tempos. Mulheres agora podem ser

protagonistas em todos os espaços, inclusive em física”, conclui. (ASCOM ABC, 2018).

Refletindo sobre a estrutura composicional do meme em análise, observa-se que a linguagem verbal se encontra em forma de pergunta e resposta, caracterizando-se pelo predomínio da tipologia textual injuntiva. A pergunta retórica, que se dirige indistintamente a um interlocutor difuso (“lugar de mulher é na cozinha?”), é respondida de maneira irônica por meio de um pedido (“segura meu Nobel de Física e de Química rapidinho para eu lavar a louça”), com a presença de verbo no modo imperativo e da expressão no diminutivo, modalizada, “rapidinho”. A linguagem verbal só adquire sentido quando articulada à imagem da cientista Marie Curie, que remete a mulheres também cientistas já agraciadas pelo prêmio.

Em relação ao estilo, predomina a tipologia injuntiva, marcada pela presença do diálogo e do verbo “segurar” no modo imperativo, como já se destacou. A sequência textual ocorre linearmente entre os dois enunciados, compondo seu plano global, contribuindo para a coesão, a coerência e a progressão temática do texto. A escolha do registro é informal, próxima da oralidade (“pra eu lavar”), marcada pela ausência de monitoramento própria de um grupo de falantes mais jovens e do universo digital. Por fim, observa-se na crítica à sociedade sexista a presença das vozes de todas as mulheres, de um momento histórico contemporâneo, em que se luta pela igualdade de direitos entre os gêneros.

A análise linguístico-discursiva realizada aqui permite observar a gama de conteúdos curriculares que podem ser explorados nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. O trabalho com o meme, nos vários níveis de ensino, oportuniza a abordagem de conteúdos gramaticais, bem como textuais e discursivos, salientando que o estudo das condições de produção do gênero faz o discente refletir sobre os fatos e valores da contemporaneidade, de forma que ele possa se posicionar de maneira mais crítica e ética diante da interação por meio da linguagem no universo digital.

Considerações finais

No mundo contemporâneo, o uso constante por parte dos jovens, de aparatos tecnológicos, tais como celulares, notebooks,

tablets, dentre outros, propiciam o contato com múltiplas linguagens, semioses, ambientes virtuais e oferecem uma infinidade de gêneros textuais digitais, que daí emergem.

Sendo assim, é importante que o docente de Língua Portuguesa se aproprie de ferramentas e estratégias para o trabalho com os gêneros digitais, a fim de tornar as aulas mais próximas da realidade social/cibercultural, e fazer com que os alunos usem a língua de forma significativa. Desse modo, são construídos caminhos para que a aprendizagem ocorra processualmente, de forma coletiva e, principalmente, colaborativa. Necessário, pois, uma postura diferenciada do professor em relação ao conhecimento e a sua concepção de ensino.

Logo, no espaço da sala de aula, é preciso trazer o virtual, o cibercultural, o digital, de forma estratégica, organizada a fim de se chegar a objetivos que se pautem, prioritariamente, na reflexão crítica e na produção autoral a partir do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa.

Referências

- ASCON.** Disponível em: <<https://www.abc.org.br/2018/10/03/pela-terceira-vez-uma-mulher-cientista-ganha-nobel-de-fisica/>>. Acesso em: 18 out. 2021.
- BAKHTIN, M.** Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes, 2011. p. 259-306.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; M. A. (org.).** **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- ESCALANTE, P. R. P.** **O potencial comunicativo dos memes: formas de letramento na rede digital**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M.** Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Revista Texto Digital**; UFSC, SC, Brasil, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016.
- Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185>>. Acesso em: 18 out. 2022.
- HORTA, N. B.** **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.** **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. Tradução Souza-e-Silva, C. P.; ROCHA, D. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais definição e funcionalidades. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A, R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gênero textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. 3 ed. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, v. 1, p. 153-173.
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 24(2), 2008. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28317>
- ROJO, R; BARBOSA. J.P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROJO, R.H. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- SILVA, A. A. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. *Revista Travessias*, v. 10, n. 3, p. 341 a 361, set./dez., 2016.
- SILVA, M. P. B.; FRANCELINO, P. F.; MELO, R. M. Relações dialógicas em memes da campanha publicitária “Eu sou a Universal”. *Revista ProLíngua*, v. 12, n. 2, p. 175 - 187, out/dez 2017. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/download/38241/19384>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- TEIXEIRA, Jerônimo. **O DNA das ideias**. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/o-dna-das-ideias>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

GESTOS EM MOVIMENTO: MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO GESTO NA EDUCAÇÃO

Patrícia UNYL (UFRGS)¹

“Na medida em que perdemos o acontecimento, nós perdemos o dançarino em nós” (Nietzsche)

" Cada vez que venho ao mundo, todo dia portanto, minhas pálpebras se suspendem para o que não caberia chamar de espetáculo uma vez que sou imediatamente tomado, misturado, absorvido por todos os recursos de meu corpo que adentra esse mundo, incorpora o seu espaço, as suas direções, as suas resistências e as suas aberturas, movendo-se numa percepção da qual ele é apenas o ponto de vista de onde se organiza esse perceber-agir." (Jean Luc Nancy)

Ponto de partida

Este capítulo tem o objetivo de examinar a educação no que diz respeito aos gestos. O gesto é caracterizado como um movimento corporal, geralmente voluntário e controlado, com o propósito de expressar significados, independentemente do discurso verbal. O gesto consiste em movimentos do corpo, especialmente das mãos, braços e cabeça, capazes de revelar um estado psicológico, intenção de expressar algo ou realizar uma ação. É uma expressão singular que se manifesta na aparência, aspecto ou fisionomia de alguém, sendo uma forma peculiar de expressão humana e podendo transmitir atitudes ou ações.

No que se refere à inscrição, ruptura e marca em uma superfície, produzimos gestos diariamente. São traços, linhas, riscos,

¹ Patrícia Unyl (Patrícia Souza de Almeida) é artista transversal, atuando principalmente como atriz e diretora teatral. Doutora em Artes Cênicas, 2023 (UFRGS), possui mestrado em Educação, 2010 (UFRGS), Bacharelado em Interpretação, 2002 (UFRGS). Atualmente é acadêmica de Licenciatura em Teatro, 2019 (UFRGS) e Licenciatura em Filosofia, 2022 (UFPEL-). Cursa a especialização “Arte, Filosofia e Literatura (PUC-RS). Possui uma residência em Saúde Mental Coletiva (ESP-RS). Participa dos grupos de pesquisa e extensão universitária: “Natal” (Núcleo Transdisciplinar de Arte e Loucura Tânia Galli) e do grupo de dança contemporânea e pesquisa autoral “Mimese - Dança, Coisa” de Luciana Paludo. E-mail para contato patricia.unyl@gmail.com

espaçamentos, rasuras, sulcos e desvios de rotas, que também abrem caminhos de sentido, representando, assim, a projeção enigmática do nosso próprio corpo (Barthes, 1976, p. 206). Barthes distingue entre ato e gesto. Em suas teorizações sobre a escrita e a transitoriedade da escrita, ele introduz o conceito de manual corporal. Para ele, a escrita é, acima de tudo, um gesto.

Em minha trajetória profissional, acadêmica, eu tive oportunidade de conviver, acolher o mais radical movimento que evade da representação. Que assume uma experiência de borda. São experiências limites que me interessaram em minha trajetória. E isso é extremamente enriquecedor. Isso me faz viver o teatro de uma maneira muito original, forçosamente original. Porque nada está dado, e nada é previsível. É um exercício de uma abertura espontânea em mim. Abertura que eu quero dizer, de um destino não capitalista do teatro, não mercadológico. Eu vou para um caminho completamente diferente.

Quando por exemplo eu enceno um espetáculo em 2003 com pesquisa de campo dentro do Presídio feminino Madre Pelletier e com dramaturgia construída durante esse processo². Ou em 2013 quando encontro um teatro visceral e oriundo de grupos que se originaram de manicômios. Como o teatro da Cia Pippo Delbono e Accademia Della Follia, ambos italianos. E que absolutamente encaram o teatro não como terapia, mas como necessário. Eles inspiraram a criação do Nau da Liberdade, por exemplo. Um grupo que mescla em cena e nos bastidores artistas e “loucos”. São moradores, ex-internos do HPSP, profissionais da saúde mental³.

A mesma lógica me fez abraçar oficinas de teatro em comunidades periféricas de Porto Alegre. Um teatro descentralizado

² Sobre este processo de encenação, recomendo a leitura de minha dissertação: “Peças de Beatrix: pesquisa teatral em educação” sob orientação de Paola Zordan defendida em 2010 pela UFRGS.

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27678>

³ No livro: “Luta Antimanicomial e os 30 anos da lei estadual da Reforma Psiquiátrica - RS: rumo a novos avanços na garantia de direitos” é possível conhecer a história do grupo no capítulo de escrita coletiva sobre o “Nau da Liberdade”. Dentre os participantes do grupo estão figuras como Fátima Fischer, psicóloga professora da Unisinos; Conceição de Abreu, trabalhadora da Saúde Mental; Marlon de Farias, ator, usuário da Saúde Mental e a artista visual, ex-interna do HPSP, Solange Gonçalves (a Sol).

por assim dizer. Minha jornada é repleta de momentos em que o teatro transcende sua forma tradicional para se tornar uma ferramenta de transformação social, de expressão da marginalidade e de reflexão crítica sobre a sociedade. Assim minha prática artística e pedagógica sempre esteve alinhada com a proposta de um teatro que seja ao mesmo tempo inclusivo, desafiador e profundamente humano. Durante os estágios de teatro, uma abordagem pedagógica focada na expressão corporal foi implementada, especialmente na exploração da técnica do mascaramento e dos gestos. Durante esse processo, emergiram três grandes aspectos para a problematização:

- 1) A primeira área de destaque foi a porosidade como prática educativa no teatro, enfatizando a importância da capacidade do professor-artista em absorver diversas perspectivas, enfrentando os desafios levantados pelos alunos. A porosidade permite que interações diversificadas enriqueçam a experiência educacional, transformando as adversidades em oportunidades de aprendizado mútuo.
- 2) O segundo ponto destacou a minha experiência de treinamento anterior com o mascaramento e suas preparações, ressaltando minha formação em treinamento físico sob a influência da Antropologia Teatral de Eugenio Barba. Os cadernos de exercícios, que representam uma compilação de aprendizados e reflexões, foram consultados e incorporados ao estágio.
- 3) Além disso, durante o estágio, a importância de conhecer a geografia do próprio corpo, conforme enfatizada por Yoshi Oida em "O Ator Invisível", foi fundamental. A consciência corporal e a percepção dos movimentos do corpo, especialmente dos pés e das mãos, foram essenciais para compreender como pequenas mudanças podem criar significados e emoções diferentes durante uma performance teatral.

Essa experiência permitiu o desenvolvimento de uma abordagem mais consciente e sensível às possibilidades expressivas do corpo, compreendendo a importância de dominar a geografia do próprio corpo e explorando como os mínimos detalhes podem impactar a comunicação no palco. Os gestos desempenham um papel fundamental na construção e transmissão do conhecimento, além de facilitar a interação com o ambiente e com os outros. Compreender os gestos como elementos relevantes na educação amplia as potencialidades do corpo como uma ferramenta transformadora. Essa visão holística e transdisciplinar não apenas enriquece a educação, mas também oferece oportunidades para um aprendizado mais diversificado e significativo, valorizando as múltiplas formas de expressão corporal.

Na educação, os gestos que emergem no próprio acontecimento da aula têm a finalidade não apenas de transmitir verbalmente, mas de transpor um corpo em movimento em um conjunto de signos partilháveis. Nesse sentido, a aula é vista como um acontecimento, onde o gesto irrompe com o percurso rotineiro dos movimentos e não se preocupa com uma comunicabilidade prévia. O foco desse texto está em pensar nos agenciamentos do corpo em relação à cena da aula, buscando compreender suas texturas.

O Gesto Criador

O que vamos afirmar aqui são as relações entre os gestos e a educação, os gestos e a criação de modos de vida, os gestos e a intensificação do criar em sala de aula. Consideramos a criação como potência de resistência. Podemos analisar o gesto em seus componentes espaciais e temporais, em termos de velocidade, duração, ritmo, forma, ação, direção do movimento. Na dimensão filosófica e conceitual podemos dizer que gesto é alquimia, variando continuamente. Esse caráter de metamorfose é o que o torna criador, quer dizer, as variações contínuas do gesto dizem do seu caráter criador. Buscamos formas de apreender o gesto criador. O impulso precede a forma. O gesto como ato, potência de vida sempre renovada de abundâncias ocultas. Onde está o germen do gesto criador? Como

se relacionam o gesto e o caos? Gesto que é potência de criação, caos que é um tracejado. O gesto criador delinea nossas formas de pensar e criar. Gesto-percepto, ao mesmo tempo afecção e percepção. Que abriga o heterogêneo e o múltiplo. Gesto que atravessa a Arte e a Filosofia. Gesto é criação e devir-gesto. Gesto que é criação e ao mesmo tempo, acontecimento filosófico.

O gesto criador é mais do que um gesto indisciplinado e impetuoso. Gesto revoltado decerto impressiona à primeira vista. Gestos incansáveis refrescam velhas ideias. Gestos criadores também encerram assuntos. Gestos que escapam, que escoam. Gestos que fluem. Gestos de pura presença. Gestos necessários. Gestos que inauguram a cena. Gestos que agitam a plateia, Gestos que despertam a energia vital em nós. Tudo que adquire a forma de um gesto afasta-se do informe. E se pudéssemos reinventar outros gestos, quais escolheríamos? Que gestos cambiantes, fugidios e que por isso mesmo agarram, prendem quem os olha? Onde estão os rastros dos gestos? Onde descansam os gestos incertos? E aqueles gestos dispersos, fugidios, gestos que parecem apontar para todas as direções. Os gestos são teus passageiros. Embarcam no efêmero, por natureza, sua beleza. Gesto-Tu: esse tal arrebatamento de amor. Gesto que acena o fim das coisas, de longe e mesmo de perto. Cada gesto é único mesmo que se repita muitas vezes. Cada gesto se renova ao traçá-lo uma vez mais. Sob qualquer pretexto, é sempre um recomeço, uma nova impressão no ar. Um dedo em riste. Uma mão distraída que esconde o rigor perseguido nos ensaios. Sabe-se que há algo inacabado naquele gesto.

Gesto-nos

Como se faz o movimento? Como furar o muro? Evitar excessos, tanto em ações quanto em palavras, e evitar movimentos falsos. Tudo o que nos acontece já aconteceu, e o que importa é como lidamos com esses acontecimentos. Atribuir peso ou leveza e transformar em potência. Temos a opção de optar pelo peso ou pela criação diante do que nos acontece. É nesse ponto que tomamos

decisões. É aqui que a decisão é tomada. “A saúde é vista aqui como a capacidade de experimentar a vida.

A perspectiva que trago para esta reflexão é a de uma artista cênica⁴, partindo de um corpo em movimento, que flui. Quão importante é o teatro na criação de um estilo de vida? Como transformar o visceral e como o corpo pode ser uma forma de enfrentar as forças normatizadoras? Ao integrar esses conhecimentos, afirmo com maior convicção o teatro como uma potência de saúde. É a arte da presença, do corpo e das materialidades... Isso demandou um grande investimento. Todas as aprendizagens em seminários, as parcerias estabelecidas, as trocas. Estou motivada a seguir meu próprio fluxo e a explorar a fundo as ideias que apresento neste recorte.

Este texto vaza um processo de apropriação de alguns deslocamentos de artista-pesquisadora no campo da Educação e a partir daí vou investindo na criação de um tempo para perceber as novas escolhas que esse corpo de artista e agora professora, fará. Narrar o que passou, o que está em andamento. É um resgate da força criadora de uma pesquisa que não cessa de se reinventar, é sobre a energia primordial da criação que se inscreve por intermédio desse gesto de pesquisar. Onde os signos se tornam sensíveis, promovendo sensações. A nossa concepção de corpo repercute, levando-nos ao presente, fabular um porvir e a resistir ao passado; introduzindo tempo no pensamento e desafiando-nos a pensar o impensado. Dessa forma, a aprendizagem conduz ao exercício imanente e demanda a exploração de signos gestuais, ampliando forças e abrindo os corpos ao incomensurável de si e do mundo, por meio de gestos que expressam essas profundas experiências.

⁴ Em 2023 defendi a tese de doutorado: “Transbordo: Gesto Criador de Potência de Vida” sob orientação de Sílvia Balestreri (PPGAC-UFRGS). A tese descreve “gestos esquizos”, tecendo gestos que sugerem uma trama de significados, desde aprendizado, controle, resistência, memórias não identificadas, pegadas ligeiras, sendo que toda a orquestração visa capturar as interações das forças vitais, destacando, ao longo do percurso e do percorrido, linhas, fluxos e composições gestuais a partir das encruzilhadas do Teatro e da Loucura.

Levantar a mão

O gesto de levantar a mão na sala de aula revela-se como um ato que transcende a simples expressão física, carregando consigo significados e intenções ricas. Ao explorarmos a escrita do movimento dos corpos, abrimos espaço para investigar esse gesto específico e suas consequências no ambiente da sala de aula, e para além dela, em nossas reflexões e no desenvolvimento do pensamento. Este gesto, apesar de aparentemente simples, é complexo em sua natureza, como uma manifestação física que evoca a busca do conhecimento, a vontade de contribuir para a discussão e a necessidade de expressar dúvidas ou necessidades. Portanto, ao nos aprofundarmos nesse tema, não apenas buscamos uma exploração de autores teatrais, mas também o entendimento a partir das lentes da filosofia e da literatura.

É por meio desta abordagem mais ampla e multifacetada que pretendemos desvendar as camadas de significado e intenção por trás do gesto de levantar a mão na sala de aula. Queremos compreender como este gesto, aparentemente simples, pode ser carregado de influências filosóficas, aspectos literários e até mesmo nuances teatrais, abrindo espaço para uma exploração mais rica e multifacetada desta ação aparentemente cotidiana.

Gesto Impessoal

Ser impessoal na educação significa deslocar o foco do ensino e da aprendizagem das características individuais para um entendimento mais amplo e coletivo do processo educativo. Significa considerar as interações, os sistemas e os contextos construídos em torno da educação, em vez de se concentrar exclusivamente nas características individuais dos alunos e dos professores. Ao adotar uma abordagem impessoal, a ênfase recai sobre as dinâmicas gerais, os métodos pedagógicos e as estratégias de aprendizagem que podem beneficiar a todos, em vez de se concentrar apenas nas necessidades ou habilidades específicas de um indivíduo. Isso pode envolver práticas inclusivas, avaliações justas e o reconhecimento das diversas formas de aprendizagem. No contexto educativo, ser impessoal não significa

ignorar a individualidade dos alunos, mas sim reconhecer que a educação se desdobra em um contexto social e coletivo, e que a abordagem pedagógica deve refletir essa compreensão. Busca-se, assim, criar um ambiente que reconheça e valorize as diferenças individuais, ao mesmo tempo em que promova equidade e inclusão para todos.

Gestos de Controle

O sistema educacional historicamente integrou toda uma rede, em que o gesto de controle opera essencialmente sobre os corpos. E o poder opera pelo aniquilamento dos desejos. Há no gesto de querer controlar um atravessamento que dá Vontade de Poder, conceito nietzschiano. Gesto exaustivo na busca pela disciplina e no corte em todo comportamento visto como desviante, considerado fora da normalidade. Não se pode resistir quando há uma relação recíproca de poder. O fraco quer ser forte por meio da subjugação e opressão. A concepção de um corpo coletivo político torna-se o impulsor de resistências e da recusa dos padrões socioculturais pré-estabelecidos. De desejos reprimidos e corpos normatizados a vozes silenciadas, as forças bloqueadas geram revolta.

Em contrapartida, surge espaço para o corpo e para o que se escapa, o que inscreve, o que marca e rasura: o gesto. A aposta é a de que não se sai indiferente desse encontro. Pois, quando olhamos para as narrativas acerca do que chamamos de civilização, podemos nos dar conta que essa longa história de controle do corpo na educação não foi inventada. Foi praticada. Esse foco se estabelece como essencial na construção de uma pedagogia do movimento que reconheça as dinâmicas do corpo não apenas como instrumento de aprendizado, mas como sujeito ativo na criação de significados e na desconstrução de paradigmas opressores. Na sala de aula, essa abordagem desafia o modelo tradicional centrado no professor como detentor do conhecimento, realocando a autoridade para a experiência coletiva e os múltiplos saberes compartilhados através da expressão corporal. O corpo político em movimento, assim entendido, desafia-nos a reavaliar as relações de poder que estruturam as práticas educativas e sociais. A

aula transforma-se em um laboratório de possibilidades, de experimentações com identidades, culturas e histórias. Este é um espaço onde a normatividade é questionada, onde as vozes são recuperadas e amplificadas através do movimento, evidenciando que a educação pode ser um ato transgressor e um caminho para a liberdade.

Abrir e Fechar os olhos

A relação entre a educação e o gesto de abrir e fechar os olhos pode ser interpretada à luz dos conceitos de Espinosa, especialmente sua noção de potência de vida. Quando fechamos os olhos, este gesto pode representar um momento de introspecção e busca de alívio do ambiente circundante. É uma forma de concentrar-se internamente, afastando-se momentaneamente do mundo exterior para contemplar pensamentos, sentimentos ou induzir uma espécie de “viagem invisível”, como uma forma de autodescoberta e meditação. Este gesto poderia ser encarado como um esforço para aumentar nossa capacidade de ação, uma vez que nos ajuda a lidar com emoções e a buscar internamente um estado de serenidade, favorecendo uma maior compreensão das coisas. Por outro lado, ação de abrir os olhos pode ser interpretada como um gesto de abertura tanto literal quanto figurativamente. Abrir os olhos nos liberta das preocupações e nos torna receptivos a novas percepções e experiências. Este ato voluntário de olhar para frente nos permite enfrentar o mundo com uma nova disposição e liberdade, alinhando-se com a ideia de aumentar a nossa potência de viver. O gesto de abrir e fechar os olhos não é apenas uma ação passiva, mas está intimamente relacionado com a nossa capacidade de agir e de compreender o mundo ao nosso redor. “Aqui, a existência não é outra coisa do que o incessante por-se em jogo de seus próprios esboços.” (Nancy, 2010).⁵

⁵ Citação completa: "A partir desse ponto não é possível nenhum espetáculo. Possível é apenas engajamento, mistura com o mundo, atrações e repulsões, travessias e paradas, empreendimentos e desprendimentos, apegos e desapegos. Ser no mundo é o contrário de ser no espetáculo. É ser e estar dentro de e não diante de. O que costumamos chamar de “ser-no-mundo”, mesmo fora dos círculos filosóficos, traduz o alemão *in der Welt sein*. Com essa expressão, Heidegger busca ressaltar um *in*, um “em”, “dentro”, que não quer se confundir com

Gesto de Escrita

Na esfera da escrita, o gesto transcende o pensamento e se conforma como um ato de ruptura. Se a mão resiste a mera cópia, esse gesto de escrita será ao mesmo tempo resistência, um convite à diferença, e um elo entre a criação e a transmissão de conhecimento. Ele pode ser visto tanto na postura física quanto na metodologia de ensino, no lançar de um desafio intelectual ou no acolhimento de diálogos filosóficos. Esses gestos desenham no ar um mapa do ato educativo, onde cada traço, cada movimento é uma possibilidade de aprendizagem.

Os gestos de escrita emergem no próprio acontecimento da aula, visando à transposição de um corpo em movimento em um conjunto de signos partilháveis, catalisadores para a produção de sentidos. Podem ser relacionados de maneira profunda e intrínseca com o processo investigativo em si. A abordagem proposta apresenta o acontecimento aula, como um ateliê dinâmico de estudo, envolvendo não apenas a acumulação de dados e teorias, mas também a operacionalização e a dinâmica inventiva de modos de interagir. A incorporação dessa vivência poética pelo gesto abre um leque de possibilidades expressivas onde o corpo se torna uma tela viva, palco de manifestações individuais e coletivas. Ele se movimenta entre o espaço tangível da aula e o intangível da criatividade, conectando alunos num fluxo constante de trocas e influências.

Ao integrar práticas diversas, vemos a aula como ateliê, onde o gesto que ensina, também aprende. Podemos aqui inscrever esse gesto como uma ferramenta tanto teórica quanto metodológica. Isto é um reconhecimento da poderosa capacidade das instâncias do corpo de servir como uma janela para compreensões mais profundas, um

inclusão – de um “sujeito” dentro de um “mundo” pré-existente – mas indicar a co-pertença de dois. Uma co-pertença no modo preciso do que chamou de “ser e estar lançado” – Geworfensein, a ser entendido tanto como ser e estar jogado, a projeção de um lance ou queda que faz com que o existir “esteja-aí”, como o esboço – Entwurf – a projeção de um gesto, de um jeito possível de existir. De Jean Luc Nancy, pág 11 . Em “Corpo Teatro”.

ponto de partida para discussões e um meio para a construção teórica e prática da docência aliada à pesquisa.

Aqui, ao pensarmos a aula como ateliê, entramos no terreno da aula como composição. O gesto tem como característica o irromper com o percurso rotineiro dos movimentos e não se preocupa com uma comunicabilidade prévia, vai integrando fragmentos soltos, frases que faltam às últimas sílabas, sublinhando silêncios etc. A aula como gesto torna-se um convite a atender aos sentidos que emergem no próprio acontecimento-aula. Nessa cena, podemos escutar a fricção entre as palavras e os movimentos. Os gestos são suportes e ferramentas de uma docência ligada ao corpo em movimento. A aposta é a de que não se sai indiferente desse encontro. Dar uma aula não abarca um conceito e um sistema único, linear; trata-se de uma composição entre narrativas, gestos, soluções de suportes, instrumentos, línguas, lugares, sentidos e as necessidades de interação locais.

Ao compreender os gestos como elementos significativos na educação, ampliam-se as potencialidades do corpo como ferramenta transformadora. Essa visão holística e transdisciplinar abre caminhos para uma educação mais rica e diversificada, que valoriza as diferentes formas de expressão corporal e promove aprendizagens significativas. A integração dos gestos no contexto educacional contribui para uma abordagem holística do ser humano, reconhecendo a importância de uma educação que valorize o corpo em sua totalidade.

Gestos de Resistência

Augusto Boal traz o gesto para o coração da prática educativa através de seu "Teatro do Oprimido". Para Boal, cada movimento é uma linguagem que desafia as estruturas de poder e ilumina as potencialidades do indivíduo. Na educação, essa linguagem de gestos alimenta uma didática rebelde que se opõe à passividade e instiga a participação ativa e a conscientização crítica dos alunos. Os gestos tornam-se ferramentas de resistência ao poder rígido, reivindicando um ensino que é simultaneamente crítico e criativo.

Aqui estão algumas formas de associar o pensamento de Boal a essa discussão:

1. Gesto como expressão do corpo na educação: Boal enfatiza a importância do gesto e da expressão corporal como formas de comunicação poderosas. Em sua abordagem teatral, o gesto é utilizado como uma linguagem universal que pode transmitir emoções, ideias e experiências de forma impactante. Na educação, essa ideia pode ser aplicada ao incentivar os estudantes a explorar e expressar suas próprias narrativas, perspectivas e experiências por meio do gesto e do movimento, enriquecendo assim o processo de aprendizagem.

2. Corpo como motor de criação e transformação: Boal concebe o corpo como um veículo para criar significado e provocar mudanças. Ele incentiva a participação ativa do corpo em processos de aprendizagem, encorajando os alunos a explorar questões sociais, políticas e culturais por meio do movimento e da ação física. Isso pode estimular a empatia, a consciência crítica e a busca por soluções colaborativas para desafios educacionais e sociais.

3. Gesto como trama do acontecimento na educação: A visão de Boal sobre o gesto como parte integrante do acontecimento na educação pode ser relacionada à ideia de que a expressão corporal pode enriquecer e aprofundar as interações e experiências de aprendizagem. Ao integrar o gesto e o corpo como elementos-chave do processo educacional, os educadores podem ampliar as possibilidades de engajamento, expressão e compreensão por parte dos alunos.

Ao incorporar os princípios e as práticas de Augusto Boal em contextos educacionais, é possível promover uma abordagem mais holística e participativa da aprendizagem, valorizando a expressão corporal, o diálogo coletivo e a mobilização do corpo como motor de reflexão e transformação.

O gesto, em sua essência, é uma linguagem primordial que desvenda as camadas do ser, articulando a experiência interior e projetando-a no mundo externo. Na visão inovadora de Augusto Boal,

dramaturgo e teórico do teatro brasileiro, o gesto transcende a narrativa oral e se estabelece como uma forma poderosa de comunicação e expressão. Boal enxergou no corpo e em seus gestos a capacidade de revelar e transformar realidades, proporcionando aos indivíduos uma ferramenta para explorar, entender e modificar sua situação social e pessoal.

Assim como a palavra, o gesto dentro da sala de aula tem o poder de incitar. Daí um gesto pode ser crítica, diálogo ou mudança. O educador, ao se valer de gestos conscientes e intencionais, pode fomentar um espaço de aprendizagem que estimula a participação ativa do estudante e a criação de autonomia. A metodologia do Teatro do Oprimido oferece um exemplo prático de como a educação pode se valer dos gestos e do corpo: ao encenar situações de opressão e ensaiar possíveis soluções através do corpo, o aluno desenvolve não só uma compreensão crítica, mas também vivencia a possibilidade de transformação social.

Gesto de Pesquisa

No cerne da nossa reflexão, nos deparamos com a filosofia do método como inseparável do ato do pensamento. Nesse espectro alargado do campo educativo, que dialoga transversalmente com domínios como a Arte e as Ciências, a profundidade da metodologia convida a uma meditação sobre a natureza do conhecimento e a configuração dos próprios alicerces conceituais que sustentam sua existência. Nessa possível cartografia de um terreno onde emergem as questões de substância; é na exploração da existência e das realidades que clamam por escrutínio. Através dela, desdobram-se as fronteiras do desconhecido por meio de análises diversas, interrogações intensas e uma diligente busca por entender a essência dos fatos, objetos e âmbitos variados de interesse. Métodos estabelecem parâmetros, fornecendo um molde ao escopo investigativo, quer se volte para um artefato, evento ou uma esfera de pesquisa. Entretanto, o enquadramento emitido por um dado método define o ponto de partida, mas não as fronteiras do conhecimento que podem ser continuamente reconfiguradas. Uma enorme variação de moldes

interpretativos e ferramentas teóricas espera por aqueles que se propõem a transitar por este terreno – revelando como temas e questões podem ser articulados no espectro mais amplo do campo de estudo.

Quando o gesto toca a loucura e a loucura toca o gesto

Seguimos o percurso em nova sequência de explorações focadas em alguns aspectos do pensamento de Antonin Artaud para abordarmos um pouco mais da noção de gesto. Mesmo nessa passagem sobre a questão da loucura e da alienação, é sob a perspectiva do gesto. Artaud necessita de gestos patéticos, de movimentos intensos. Não tem medo do ridículo. Sua fé e iluminação interior nos faz aceitar seus excessos. Ele pertence a um outro universo. Deseja gestos depurados de tudo o que seja do cotidiano, uma volta às reações iniciais – para não dizer animais – do ser. Os rostos deveriam ser mascarados ou parecer máscaras. O gestual não deve curvar-se ao anedótico, não deve cometer pleonasmos com a expressão verbal. Os gestos podem ter uma linguagem autônoma, acumular as impotências da palavra. Artaud recorre a manequins com frequência. Na sua peça teatral “Os Cenci”, tais bonecos exprimem através de gestos o que as personagens que eles dublam não dizem. No seu “Teatro da Crueldade”, é evidente que o gesto inevitavelmente se torna um idioma corpóreo que comunica verdades mais profundas que as palavras jamais poderiam. Em uma transposição transdisciplinar para a sala de aula, poderíamos enfatizar o aprendizado experiencial onde a expressão corporal é imbuída de uma capacidade pedagógica primal.

Pensar, um gesto impossível

Artaud, é aquele cujo pensamento nasce da própria impotência de pensar. Esse gesto cuspidor em meio aos escombros, é aquilo que permanece vivo. Que amplia a perspectiva de invenção no real. Que não se reduz, que se ergue e tece no entre. Que não se assombra da fantasmagoria cartesiana, que se deixa ser praticado sem perder o

jeito de se espantar. Artaud, aquele poeta e artista, cujo pensamento permanece à mercê de sua própria impotência. E a partir da erosão mental, inventa ou reencontra o Teatro da Crueldade, e viaja ao México, buscando uma cultura unitária que reunisse corpo e espírito. É um gesto criador que conduz Artaud. Quando o pensamento e a poesia são poiesis. Gesto de criação, possível de produzir vida, de levar adiante, gesto de trazer à frente, gesto de oferenda e dom.

Pensar como gesto

A investigação da natureza e do significado dos gestos no espaço educacional adentra um amplo espectro filosófico. Para Nietzsche, o gesto é uma expressão não apenas da corporeidade física, mas da vitalidade intrínseca do ser. A arte, como o centro dessa vitalidade, manifesta a energia transformadora da vontade. Nas salas de aula, esta perspectiva nietzschiana estimula uma educação que favorece a expressão autêntica do poder criativo e transformador do estudante. Aprendizado e ensino tornam-se assim um gesto ampliado, uma obra de arte onde educador e educando criam conhecimento. A sala de aula, palco de incontáveis gestos diários, torna-se o cenário onde o corpo e suas potencialidades estéticas se manifestam e modelam os contornos do conhecimento. O gesto, imbuído de uma força vital indomável, não apenas complementa, mas fundamenta a experiência educativa, sobretudo no que tange à expressividade artística e à intensidade da vida que pulsa nas veias da pedagogia.

No desenvolvimento deste panorama, as reflexões de Friedrich Nietzsche oferecem uma lente perspicaz para entender o gesto criador. Em "Assim Falou Zaratustra", Nietzsche delinea a arte como um canal de transmissão da força vital - um élan vital - que venera a vida em cada pincelada, cada frase, cada movimento. Para ele, a arte transcende a mera exibição de beleza; ela é uma epifania da energia vital que desafia a inércia e incita movimento e transformação.

Essencialmente, Nietzsche denota que a arte, longe de ser um mero agregado de significados, é uma confluência - um enlace entre o tangível e intangível, o elemento físico e o sublime, o que vemos e o que sentimos. Dentro desta união, uma dinâmica interna emerge,

desdobrando-se em interpretações e significações complexas que transcendem o visível e desafiam a linearidade do tempo e do espaço.

A noção de eterno retorno, também explorada por Nietzsche, converte-se numa perspectiva vigorosa dentro do contexto educacional. A ideia de que eventos e experiências tendem a se repetir de modo cíclico, mas nunca idêntico, ecoa a diferença e a constante inovação presentes nos processos de aprendizagem e expressão criativa. Cada repetição é uma chance de renovação e transformação, cada gesto é um convite ao jogo das presenças. Assim, o gesto na educação não é mero retorno, mas renovação; não é cópia, mas criação.

Ao transpormos essas visões para a sala de aula, o corpo docente é desafiado a encarar o corpo discente não como um reservatório estático de informação, mas como participantes ativos em um perpetuar constante de conhecimento e experiência. A gestualidade, nesse sentido, torna-se um elemento catalisador desse diálogo entre o ensinar e o aprender, favorecendo a emergência de um acontecimento educacional que é vibrantemente estético e profundamente humano.

O gesto, portanto, assume um duplo papel na educação: é ao mesmo tempo o veículo e o impulsor da criação para instigar a energia vital sob o aparente caos da aprendizagem. Desta forma, somos convidados a reconhecer e honrar a potência do gesto criativo, deixando que este potencialize vida e renovação em seu incessante balé pedagógico.

Gesto-aliança

Trata-se da aula como gesto. Notamos isso, nas múltiplas camadas de significado presentes no próprio ato do ensino: seja no gesto da escrita, da escuta, no entre as palavras, nos intervalos, suportes e ferramentas de uma pedagogia que está intrinsecamente ligada ao corpo em movimento. Refletir sobre o gesto na educação demanda considerar a interseção entre o pensamento, o corpo e a arte, pois o gesto, em contexto educacional, é mais do que uma simples expressão física; ele carrega consigo significado, intenção e

potencial comunicativo. Desde os tempos da Grécia, com a filosofia de Platão e a subsequente separação entre alma e corpo, a visão da medicina também passou a encarar o corpo como uma máquina e a considerá-lo como inferior. Espinosa⁶ propõe um novo modelo, desafiando a consciência, a vontade e a noção de controle sobre o corpo. Ao perguntarmos sobre a capacidade de um corpo, estamos nos referindo à sua potência, ou seja, à sua capacidade de afetar e ser afetado.

Espinosa considera o corpo fundamentalmente como uma relação. O filósofo não define o que é o corpo, mas sim como ele se relaciona, o que, por sua vez, irá determinar os modos pelos quais afetamos o mundo e somos afetados por ele. Para Espinosa, o corpo é definido pelas quantidades de força em tensão, formando uma multiplicidade que afirma as singularidades da vida como um processo. De acordo com Deleuze, é a diferença que relaciona as forças presentes no corpo, tornando-o um fenômeno múltiplo, composto por uma pluralidade de forças irreduzíveis.

Para Espinosa, somos um grau de potência, e só conhecemos o nosso grau de potência no encontro, na relação com o outro. Um encontro alegre aumenta a nossa capacidade de agir no mundo, enquanto um encontro triste diminui. Quanto à capacidade de controlar esses encontros, é importante considerar que para Espinosa, a paixão é passividade, um fluxo de experiência passivo e aleatório. Em uma relação ética e política afetiva, nossa potência é ampliada.

Possibilidades finais

Esse capítulo é um recorte de uma pesquisa maior que trata do par Arte e Loucura e traz os gestos como atravessamentos possíveis. Queremos escapar de diagnósticos, rótulos, opiniões prontas. Há

⁶ Neste capítulo minha leitura de Espinosa é sobretudo deleuzeana. E tem como principal referência as obras: “Espinosa e o problema da expressão”, onde Gilles Deleuze (1925-1975) mapeia, no pensamento do filósofo, as relações entre teoria da substância, teoria da ideia e teoria das paixões e das ações e “Espinosa: filosofia prática” em que o autor pensa a filosofia de Espinosa a partir de sua vida.

cenas que resistem à interpretação, teatros à representação, pesquisas à classificação... perfil dos atores, tipos de corpos. Suspendo o julgamento quando encontro meus arquivos de pesquisa, os textos manuscritos, as fotografias reveladas, os desenhos coletados. Contudo, os arquivos não estão mudos. Há muitas impressões em vias de desaparecimento. Notas soltas, por sorte, às vezes faltam palavras. E as frases ficam suspensas no ar. O que importa desse real vivido, o que permanece quando colocamos um ponto final, é a vontade de se pôr novamente em jogo. Seguimos nos rastros do gesto criador, na perspectiva Nietzscheana, invoca a potência de vida e a vida como potência. O pensamento de Antonin Artaud é sempre um atravessamento em minhas pesquisas. Já Augusto Boal é uma influência nova, advinda da minha aproximação com os estudos da orientadora do doutorado. Ela trabalhou diretamente com Boal e reforça em suas aulas o apelo pelo gesto ético-poético-político. De muitos modos, ao pesquisarmos no campo da Loucura, tornou-se importante o gesto de desaprender ao adentrar por experiências intensivas e não passíveis de classificação e rótulos fáceis. Gesto que exigiu contato vertiginoso com matérias transbordantes e difíceis de selecionar diante do vasto estudo empreendido. De toda forma, a pesquisa, para mim, sempre tem um chamado pelo gesto apaixonado e vivo.

O capítulo refletiu uma compreensão dos gestos como expressões do corpo e como mediadores do processo de aprendizagem. Os gestos são considerados fundamentais para a construção e transmissão do conhecimento, bem como para a interação com o ambiente e com os outros. Nesse sentido, a educação é enriquecida ao considerar a diversidade de sentidos atribuídos ao corpo e às suas manifestações por meio dos gestos. Através desses múltiplos olhares - Nietzscheano, Artaudiano, Boaliano - o gesto em educação é visto não apenas como ação ou comunicação, mas como um fenômeno complexo que envolve o ser total, tanto em suas dimensões cognitivas quanto emocionais. Assim, gestos e movimentos corporais são acolhidos como atos de aprendizagem que convidam a uma experiência educacional mais envolvente, profundamente humana e esteticamente rica. Esses estudos

transdisciplinares ressaltam a necessidade de uma educação que harmonize o desenvolvimento intelectual com o corporal. Educadores são encorajados a reconhecer que o conhecimento reside não apenas no intelecto, mas também na sabedoria que é expressa e adquirida através do corpo. Nesse contexto, fica claro que diferentes vozes são essenciais para compor uma aula rica e envolvente.

Na feitura do texto, ao expor minhas ideias, afirmo narrativas plurais em primeira, terceira e, às vezes, sem pessoa alguma. Esse perspectivismo de dentro e fora da sala de aula traduz a opção por uma escrita que se manifesta como gesto poético. Um modo de ampliar a diversidade e agregar camadas de significado e subjetividade ao processo do pensamento. Trata-se de abarcar uma ampla gama de ideias e embaralhar os textos abertos aos movimentos sensoriais, experimentais, dramáticos, genealógicos, arquivísticos e poéticos como partes integrantes de uma pesquisa educacional que se nutre das Artes o tempo todo. Assim, ao conjugar essas diferentes formas de expressão, estamos criando um espaço em que a educação se torna não apenas uma transmissão de informações, mas um terreno fértil para a exploração e a celebração das complexidades da experiência humana. Este enfoque dinâmico e interdisciplinar não somente enriquece a relação aluno-professor, mas também enriquece os próprios processos de aprendizagem e produção de conhecimento nos movimentos entre a pesquisa e a docência.

A sala de aula, palco de incontáveis gestos diários, torna-se o cenário onde o corpo e suas potencialidades estéticas se manifestam e modelam os contornos do conhecimento. Por sua vez o gesto, imbuído de uma força vital indomável, não apenas complementa, mas fundamenta a experiência educativa, sobretudo no que tange à expressividade artística e à intensidade da vida que pulsa nas veias da pedagogia. Pedagogia que não apenas aceita, mas celebra a unidade entre arte, corpo e pensamento.

A integração dos gestos como expressão corporal na sala de aula e o reconhecimento do corpo como veículo de aprendizado promove uma visão mais abrangente e afetiva da educação, abrindo portas para um ambiente de aprendizagem inclusivo e diversificado. Sustentamos a continuidade da investigação sobre o

papel do corpo e dos gestos no ensino, encorajando a colaboração e o desenvolvimento de novas abordagens que possam enriquecer ainda mais o panorama que integra e faz circular a compreensão e expressão do conhecimento. Os estudantes terão novas oportunidades de aprender e desenvolver diversas habilidades relacionadas à linguagem corporal e os professores poderão incluir em seu currículo um foco na utilização do corpo como uma poderosa ferramenta para a sala de aula. São os percursos para uma educação mais rica, conectada e empática, onde cada um é reconhecido em sua totalidade que nos interessam.

Referências:

- ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida**. Organização J. Guinsburg, Sílvia Fernandes Telesi e Antonio Mercado Neto. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARTAUD, Antonin. **Carta à vidente** - 1. ed. - São Paulo: 100/cabeças. - carta à vidente" foi publicado originalmente sob o título lettre à la voyante, na revista la révolution surréaliste, n.8, deuxième année, de 1º de dezembro de 1926. na edição, o texto vinha acompanhado da imagem da pintura la vierge corrigeant l'enfantjésus devant trois témoins, de max ernst. copyright da edição © edições 100/cabeças, 2020 copyright do texto © sergio lima
- _____. **Escritos de Antonin Artaud**. Seleção e notas de Claudio Wille; vol. 5. São Paulo: L&PM, 1986. Coleção Rebeldes Malditos.
- _____. **Nota fervorosa** (Texto e desenhos de Antonin Artaud) seleção e tradução Ana Kiffer 1º edição n-1edições 2022
- _____. **Mensagens Revolucionárias**, São Paulo:n-1 edições, 2021
- _____. **O Teatro e seu Duplo**. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Estudos)
- Aparecida, Andrea Paris. **Uma Escuta do Sussurro: Reflexões sobre Ritmo e Escuta no Teatro**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.
- BALESTRERI, Sílvia. **BOAL E BENE: contaminações para um teatro menor** Tese de doutorado em Psicologia Clínica, sob a orientação do Prof. Doutor Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. Doutorado em Psicologia Clínica PUC/SP São Paulo – 2004
- BARBA, Eugenio. **Queimar a casa: origens de um diretor**. Tradução de Patrícia Furtado Mendonça. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBA, Eugenio. **A terra de cinzas e diamantes: minha aprendizagem na Polônia: seguido de 26 cartas de Jerzy Grotowski a Eugenio Barba.** Tradução de Patrícia Furtado Mendonça. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção Estudos)

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante.** Tradução de Antonio de Padua Danesi. 2. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio.** Tradução de Antonio de Padua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Tópicos)

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França,** pronunciada em 07 de janeiro de 1977. Tradução e Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. 1915-1980. **O rumor da língua** / Roland Barthes : prefácio Leyla Perrone-Moisés ; tradução Mario Laranjeira; revisão de tradução Andrea Stahel M. da Silva. -2º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2004. -(Coleção Roland Barthes). Título original: Le bruissement de la langue.

Bião, Armindo Jorge de Carvalho (organizador). **Artes do corpo e do espetáculo: questões de etnocologia** / Salvador: P&A Editora, 2007.

DELEUZE, Gilles. **“Espinosa e o problema da expressão”,** (org) Luiz B. L. Orlandi, tradução de GT Deleuze - 12, São Paulo, Editora 34, 2017.

_____. **“Espinosa: Filosofia Prática”.** Tradução: Daniel Lins - Fabien Pascal Lins. Editora: Escuta, 2002.

_____. GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** RJ: Ed.34, 1992. EDUCAÇÃO & REALIDADE. Dossiê “Gilles Deleuze”. Porto Alegre, Faculdade de Educação, UFRGS.

CORAZZA, S.M. **Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins.** BH: Autêntica, 2002.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança.** Lisboa: Relógio d'água, 2001.

LARROSA, J. **Nietzsche & a educação.** BH: Autêntica, 2002.

LINS, D. **Antonin Artaud: o artesão do corpo sem órgãos.** RJ: Relume Dumará, 1999.

Luta antimanicomial e os 30 anos da lei estadual da reforma psiquiátrica - RS : rumo a novos avanços na garantia de direitos / [organizadores: Rafael Wolski de Oliveira ... et al.]. – Porto Alegre : Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2022. – 204 p.

MACHADO, R. **Deleuze e a filosofia.** RJ: Graal, 1990.

_____. **Zaratustra, tragédia nietzschiana.** RJ: Jorge Zahar, 1997.

O abecedário de Gilles Deleuze, Parte I, II, III. In: <http://www.ufrgs.br/faced/tomaz> (Tradução de Tomaz Tadeu.)

- MARTON, S. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. BH: Ed. UFMG, 2000.
- NANCY, Jean-Luc. **Corpo, fora**. 7 Letras, Rio de Janeiro, 2015.
- _____. **Corpo teatro**. Editora Moscati, 2010.
- NEGRI, T. **A anomalia selvagem: poder e potência em Spinoza**. RJ: Ed. 34, 1993.
- NIETZSCHE, F. : **Aurora**. Barcelona: Olañeta, 1981.
- Obras incompletas. Os pensadores. SP: Nova Cultural, 1991.
- NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. SP: Companhia das Letras, 1992.
- NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. SP: Companhia das Letras, 1992.
- NIETZSCHE, F. **Ecce hommo: como alguém se torna o que é**. SP: Companhia das Letras, 1995.
- NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. SP: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, F. **O caso Wagner: um problema para músicos/Nietzsche contra Wagner: dossiê de um psicólogo**. SP: Companhia das Letras, 1999.
- NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo**. RJ: Relume-Dumará, 2000.
- NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. SP: Companhia das Letras, 2000.
- NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. SP: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, F. **O anticristo: anátema sobre o cristianismo**. Lisboa: Ed.70, 2002.
- NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. RJ: Ed.PUC-Rio; SP: Loyola, 2003.
- OIDA, Yoshi e MARSHALL, Lorna. **O ator invisível**. Prefácio Peter Brook; Editora:Via Lettera. Paris, 1997.
- PELBART, P.P. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. SP: Iluminuras, 2000.
- PINHEIRO, Sueli Lago. FERREIRA, Graziela Silva. **Sujeito encarnado: o lugar do corpo na educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 06, Vol. 07, pp. 34-49. Junho de 2022. ISSN: 2448-0959, Link :<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sujeito-encarnado>

Bibliografia Complementar:

FERREIRA, Taís. **Artes cênicas: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio**/ Taís Ferreira, Mariana Oliveira. [prefácio: Arão Paranaguá de Santana].

- Porto Alegre: Mediação, 2016. 136 p. - (Educação e arte; 15)

ICLE, Gilberto, 1970- **Pedagogia teatral como cuidado de si** / Gilberto Icle São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010. 98 p. : il. - (Teatro; 65. Série Pedagogia do teatro; 7)

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro** / Ricardo Ottoni Vaz Japiassu.- Campinas, SP: Papyrus, 2001.- (Coleção Ágere)

LAZZARETI, Angelene. **A presença do entre**. (Anais da ABRACE IX Congresso - GT MITO, IMAGEM E CENA - PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM CAMPO EXPANDIDO – TRABALHO DE CAMPO, IMERSÕES, ITINERÂNCIAS, AÇÕES EM TEMPO REAL)

Strazzacappa, Márcia. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**/ Márcia Strazzacappa e Carla Morandi. - Campinas, SP : Papyrus, 2006.- (Coleção Ágere)

SANTOS, Márcio Silveira dos. **Sobre dramaturgia(s) para teatro(s) de rua: procedimentos de criação no contexto das políticas culturais brasileiras**. Mórula Editorial (20 junho 2022)

Haderchpek, Robson Carlos. **A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos**, UFRGN, 2009. Repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2145

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade**. Editora: Martins Fontes, 2017.

A REPRESENTAÇÃO DE ANNE FRANK EM O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM QUADRINHOS

Natália Marques de JESUS (UEL)¹

Introdução

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os discursos de Adolf Hitler intensificaram as ideias antissemitas na Alemanha acarretando no Holocausto dos judeus. Anne Frank, garota alemã de origem judia foi vítima do Holocausto. Os judeus sofreram várias represálias e tinham a morte em câmaras de gás (Carneiro, 2005) como destino final. Anne, sua família e alguns amigos da família viveram escondidos de 1942 até 1944 em um apartamento que ficava localizado nos fundos da empresa do pai de Anne. O esconderijo tinha sua porta de entrada camuflada atrás de uma estante de livros e foi nomeado por seus moradores como Anexo Secreto. Nesse período, Anne relatou pensamentos íntimos em seu diário. Em 1944 o esconderijo foi descoberto pela polícia nazista. Todos os moradores foram mortos, exceto o pai de Anne que, em 1947, publicou o diário da filha. Ela faleceu em 1945 no campo de concentração de Bergen-Belsen poucas semanas antes da libertação do campo.

O objetivo deste trabalho é mostrar como ocorre a representação da identidade feminina de Anne Frank em *O diário de Anne Frank em quadrinhos* (Ffolman; Polonsky, 2018²). A HQ trata-se de uma recriação do diário de Anne publicado em 1947. O uso do termo recriação em detrimento ao termo adaptação literária visa desconstruir a ideia de que as HQ são uma subliteratura. Ramos (2010) afirma que as HQ são constituídas por uma linguagem autônoma. Tal autonomia advém de recursos tipicamente únicos da linguagem quadrinística. Este trabalho trata-se de uma nova maneira de ver a representação da mulher, isto é, por meio da linguagem dos quadrinhos.

¹ Universidade Estadual de Londrina; Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem; natalia.mdejesus@gmail.com.

² *O diário de Anne Frank em quadrinhos* foi publicado pela primeira vez em 2017. Neste trabalho, utilizou-se a terceira edição da HQ, publicada em 2018.

Metodologia

Como procedimentos metodológicos realizou-se, em primeiro lugar, uma pesquisa bibliográfica sobre linguagem quadrinística (Cagnin, 1975; Ramos, 2010), feminismo (Auad, 2003), identidade e representação (Silva, 2012). De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se por ser realizada tomando como base materiais já publicados, como os artigos científicos, livros, revistas e dicionários.

Em segundo lugar, foi realizada uma análise interpretativista sobre a representação feminina de Anne Frank. Segundo Santos Filho (2013), a pesquisa de cunho interpretativo envolve subjetividade. Nela, os dados são interpretados pelos pesquisadores buscando a construção de sentido. Para isso, nesta pesquisa, tomou-se como foco de análise um fragmento da HQ em que foi exposta a visão de Anne Frank sobre a mulher. Alguns elementos quadrinísticos foram analisados no fragmento, como: as vinhetas, as legendas, os balões e as expressões faciais e gestuais das personagens. Detalhou-se tais elementos, ao longo da análise, sob à luz dos estudos de Cagnin (2014) e Ramos (2010). Por último, foram apresentadas as considerações finais obtidas por meio desta pesquisa.

Pressupostos teóricos: feminismo, identidade e representação

De acordo com Auad (2003), ao longo dos séculos, a relação entre homens e mulheres sofreu transformações. Nas sociedades primitivas, por exemplo, as mulheres, apesar de não serem autoridades, tinham um pouco de poder relacionado ao conhecimento sobre a agricultura, pois relacionavam os ciclos de seus corpos com os ciclos da natureza. A partir do período Neolítico (iniciado em 7000 a.C.), a mulher passou a ser vista como propriedade do homem. Esperava-se que a mulher tivesse muitos filhos para que, assim, houvesse mais mão de obra para trabalhar nas terras da família. O homem passou a controlar a sexualidade feminina, o que desencadeou uma relação de desigualdade entre eles.

Os estudos feministas pautam-se em conceitos específicos para tratarem a respeito da questão da mulher na sociedade. Um desses conceitos é o do patriarcado. Auad (2003, p. 54) o define “[...]”

como um conjunto de relações hierárquicas entre homens e homens, mulheres e mulheres, homens e mulheres, que se caracterizam pela opressão das mulheres”. Ela esclarece que, assim como o patriarcado, para entender a desigualdade ocorrida entre homens e mulheres também é relevante abordar o conceito de “gênero”, termo que não está atrelado somente às relações biológicas ocorridas entre homens e mulheres.

Gênero não é apenas sinônimo de sexo, masculino ou feminino. Gênero também é o conjunto de expressões daquilo que se pensa sobre o masculino e o feminino. Ou seja, a sociedade constrói longamente durante os séculos de sua história, significados, símbolos e características para interpretar cada um dos sexos. A essa construção social dá-se o nome de “relações de gênero” (Auad, 2003, p. 57).

Devido às “relações de gênero”, as pessoas acreditam que há características que guiam a maneira de agir de homens e mulheres. Segundo Auad (2003), a sociedade espera que as mulheres sejam delicadas, frágeis, passivas, meigas e zelosas com o próximo, educadas, vaidosas e sensíveis. Por outro lado, os homens devem ser empreendedores, corajosos, agressivos, fortes e desleixados. Essas características são inseridas no ser humano conforme ele convive em sociedade, isto é, não são naturais a ele.

De acordo com a autora, homens e mulheres são vistos como polos opostos. Quando um homem nasce, ele deve negar as características consideradas femininas, da mesma forma, uma mulher quando vem ao mundo, deve rejeitar as características consideradas masculinas. Àqueles que não seguirem tal norma, são vistos de forma preconceituosa pela sociedade. O feminismo se opõe a isso, defendendo que homens e mulheres devem ter liberdade de escolha para suas ações e possuir direitos iguais.

Tomas Tadeu da Silva (2012) afirma que a identidade é aquilo que a pessoa é: "sou homem", "sou brasileiro", "sou negro". Ao contrário da identidade, a diferença é aquilo que o outro é: "ele é homem", "ele é brasileiro", "ele é negro". Tanto a identidade, quanto a diferença são autossuficientes, isso ocorre porque a única referência da identidade é ela mesma, assim como ocorre com a diferença. Apesar de serem autossuficientes, independentes, uma depende da outra para existir, visto que uma pessoa só pode afirmar que é brasileira, pois há outras pessoas que não são. O autor esclarece que a

identidade e a diferença são inseparáveis, sendo que as identidade surgem das diferenças. Elas são determinadas de forma mútua no mundo sociocultural.

Silva (2012) atribui o nome de diferenciação ao processo por meio do qual a identidade e a diferença são produzidas. O processo inclui o poder, este, por sua vez pode ser marcado de diversas formas: “[...] incluir/excluir (‘estes permanecem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’, ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (nós somos normais; eles são anormais)” (Silva, 2012, p. 81).

As "posições-de-sujeito" (Silva, 2012, p.82), quando divididas entre "nós" e "eles", marcam relações de poder. Diante de tal divisão, ocorre o processo de classificação da sociedade, em que classificar significa também hierarquizar determinado grupo. A classificação pode ser feita por meio da oposição binária. Nesse caso, um dos termos será valorizado em relação ao outro. Silva (2012) menciona o "masculino/feminino" como exemplo de oposição binária. Segundo o estudioso, os termos recebem pesos desiguais, sendo que o masculino é tido como superior ao feminino. Logo, há a normalização de determinadas identidades. Isto é, algumas identidades passam a ser consideradas normas, as únicas identidades desejadas e aceitas pela sociedade.

O autor é contra a classificação por meio da oposição binária, porque ela traz a ideia equivocada de que as identidade são fixas, contrariando a fluidez defendida pelo estudioso. Na posição binária, uma pessoa é apenas o que a outra não é e vice-versa, ou seja, ocorre o pagamento das características identitárias de cada pessoa. A identidade pode ser observada por meio das diferenças, no entanto, ela se reformula à medida que o sujeito convive em sociedade, estando vinculada ao contexto histórico e as vivências de cada ser humano.

Silva (2012) menciona que uma das características intrínsecas à identidade é seu vínculo com os sistemas de representação. Entre os diversos sentidos que a representação adquiriu ao longo do tempo, teóricos dos estudos culturais pós-estruturalistas, como Stuart Hall, ao desenvolverem o conceito de representação, o relacionam com a identidade e a diferença. Nesse caso, a representação é vista como um sistema de significação não estando relacionada a processos miméticos e realistas. Não há nenhum tipo de associação com uma

interioridade psicológica ou com conotações mentais. Segundo Silva (2012, p. 90), "No registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como um sistema de signos, como pura marca material" (Silva, 2012, p. 90). Em outras palavras, a representação ocorrerá sempre de forma visível por meio de pinturas fotografias e textos e não mentalmente.

De acordo com essa visão, assim como a linguagem, a representação também possui ambiguidade, instabilidade e indeterminação. Para os pós estruturalistas, a representação é uma maneira de atribuir sentidos. Da mesma forma que a linguagem ela "é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estritamente ligado a relações de poder" (Silva, 2012, p. 91). Diante dessa afirmação, é possível constatar que a representação está vinculada à identidade e à diferença e que ambas dependem dela para existirem pois é por meio dela que elas adquirem sentido. Além disso, é por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam às relações de poder. Quem determina uma identidade, tem o poder de representar. Pode-se afirmar que questionamentos e críticas ligados à identidade e à diferença estão também vinculados, automaticamente, aos sistemas de representações que as sustentam.

Análise

No fragmento a seguir, composto por cinco vinhetas - menor unidade narrativa - (Ramos, 2010), foi representada, por meio da linguagem quadrinística, a visão que Anne Frank tinha em relação aos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. Destacou-se os seguintes recursos no fragmento: as legendas, os balões, o formato e o contorno das vinhetas, e as expressões faciais e gestuais.

Fragmento 1 - Mulher: soldado da vida

Uma das muitas perguntas que me incomodam é por que as mulheres eram vistas, e ainda são, como inferiores aos homens. É fácil dizer que isso é injusto, mas não basta; eu realmente gostaria de saber o motivo dessa grande injustiça.



Provavelmente os homens dominaram as mulheres desde o início por causa da força física. As mulheres aceitavam isso em silêncio, o que era algo estúpido.



Soldados e heróis de guerra são homenageados e condecorados, exploradores recebem fama imortal, mártires são reverenciados...

Mas quantas pessoas veem as mulheres também como soldados? As mulheres, que sofrem e suportam a dor para garantir a continuação de toda a raça humana, seriam soldados muito mais corajosos do que todos aqueles heróis falatrões, que dizem lutar pela liberdade, juntos. Para os homens é fácil falar – eles não suportam nem nunca terão de suportar os fardos da mulher!



Felizmente, a educação, o trabalho e o progresso abriram os olhos das mulheres. Em muitos países, elas adquiriram direitos iguais; muitas pessoas percebem agora como foi errado tolerar essa situação durante tanto tempo. As mulheres modernas querem o direito de ser completamente independentes!



Fonte- Folman e Polonsky (2018, p. 1143).

Para Ramos (2010), a legenda é um recurso quadrinístico utilizado para expor a voz do narrador da história. No caso da HQ, a

legenda expõe a voz narrativa de Anne Frank. O recurso pode aparecer em qualquer parte da vinheta, porém, Cagnin (2014) esclarece que é mais comum que ela apareça em sua parte superior, pois é onde se inicia a leitura. Essa forma de aparecimento da legenda é recorrente na HQ analisada, como pode ser observado no fragmento exposto acima. Uma legenda o inicia, evidenciando os questionamentos que Anne tinha acerca das relações sociais. Essa fala da personagem influencia em todo o conteúdo que se segue na página.

Após a legenda de abertura, três vinhetas foram expostas, uma ao lado da outra, ocupando o espaço horizontal da página. Assim como na legenda que abre o fragmento, a legenda presente na primeira e na terceira vinheta também não possuem contorno. Observa-se que elas estão presentes em vinhetas que também não foram contornadas trazendo uma harmonia para o fragmento. A mesma harmonia permanece na quarta e na quinta vinheta em que, tanto a legenda, quanto a própria vinheta apresentam contorno. Em relação à primeira e à terceira vinheta, além da falta de contorno da própria vinheta e da legenda, é possível observar outras semelhanças entre ambas, como: a disposição da legenda na parte inferior das vinhetas, o traço reto horizontal acima das legendas, a exposição de apenas uma personagem: ambos homens com a mesma expressão facial e gestual.

O rosto é parte do corpo humano mais explorada para a transmissão de expressividade (Acevedo (1990), Ramos (2010) e Cagnin (2014)). Segundo Cagnin (2014), "O rosto é a parte mais significativa do ser humano, sua identidade, e externa sobretudo os sentimentos" (Cagnin, 2014, p. 116). Para o autor, a expressão facial é formada por uma combinação entre os elementos: sobrancelhas, boca, pálpebras, olhos e pupilas. Já Acevedo (1990) defende o uso de dois elementos na formação das expressões: as sobrancelhas e a boca. São muitas as possibilidades de combinação entre os elementos quem compõem o rosto, proporcionando uma grande quantidade de expressões faciais. Quando à expressão dos homens expostos no fragmento, nota-se serenidade. De acordo com Acevedo (1990), linhas horizontais são mais usadas para expressar serenidade. "O movimento das sobrancelhas e da boca tornam-se menos pronunciados (Acevedo, 1990, p. 27)".

Acevedo (1990) aborda as posturas corporais. Há gestos e posturas corporais capazes de expressar o estado de ânimo da

personagem. Existem quatro principais expressões: alegria (membros do corpo expandidos), raiva (membros do corpo contraídos), tristeza (cabeça cabisbaixa e braços relaxados) e serenidade (movimentos gestuais harmônicos).

A semelhança entre as duas vinhetas induz o leitor a compará-las. Diante de tal comparação, percebe-se que, na primeira vinheta, Anne falou sobre como o homem dominou a mulher na antiguidade: por meio da força física. Nesse caso, abaixo da legenda foi exposto um “homem das cavernas”. Já na terceira vinheta, a menina afirma o quanto a sociedade exalta e valoriza a figura masculina inserida na guerra. Nessa vinheta foi exposto um homem caracterizado com vestimentas que permitem que seja identificado como um soldado. Por meio da comparação das vinhetas é possível inferir ainda, ao observar os dois homens, uma passagem temporal que vai da pré-história até os dias atuais. Percebe-se que, se antes o homem dominava a mulher por meio da força física, hoje em dia, atrelada a essa força ele ainda tem ao seu dispor as armas de fogo.

O fato de a primeira e a terceira vinheta apresentarem semelhança em suas composições faz com que a segunda vinheta, que fica entre as duas, destaque-se por sua composição diferente. A vinheta em questão expõe as oito personagens principais da HQ: Anne, Margot, Edith e Otto Frank, Peter, Auguste e Hermann van Daan e Albert Dussel. Eles estavam fazendo uma refeição em torno de uma fogueira como se estivessem vivendo na idade da pré-história. Nessa vinheta, os homens se alimentavam enquanto as mulheres os serviam: Anne buscava lenha e sua mãe preparava comida. Representou-se a reação de Anne perante a passividade da mãe em relação aos homens. Ao ouvir a mãe dizendo a Otto que não queria comer pois ficava feliz somente em alimentar os homens, Anne foi exposta com uma expressão facial que denota insatisfação. Ao consultar os estudos de Acevedo (1990) sobre expressões, constatou-se que Anne estava expressando o sentimento de raiva na vinheta analisada, visto que, na raiva “[...] tudo parece contrair-se. Em vez de expansão, há tensão: as sobrancelhas voltam-se para o centro do rosto e a boca se torce num movimento para baixo, de modo inverso ao que acontece na alegria” (Acevedo, 1990, p. 26). Durante a narrativa, é perceptível as diferenças existentes entre Anne e as outras personagens, sendo uma delas, sua mãe. Anne considerava-se diferente de Edith, quanto à forma de lidar

com a guerra e ver o mundo. Ela afirmava que sua mãe era pouco afetuosa e compreensiva. Nesse caso, observou-se que a formação identitária de Anne ocorreu por meio das diferenças, isto é, verificou-se que, assim como Silva (2012) afirma, que identidade e diferença são inseparáveis.

Cabe destacar que, a empatia e o cuidado com o próximo eram defendidos por Anne. Porém, o comportamento de Edith demonstrado no fragmento pende mais para um ato submisso e exagerado, em que prefere-se passar fome para alimentar os homens, do que um gesto de empatia da personagem para com seu esposo e demais homens presentes na cena. Quanto ao diálogo estabelecido entre Edith e Otto notou-se que este ocorreu por meio do balão, recurso da linguagem dos quadrinhos utilizado para inserir, na narrativa, o discurso direto ou pensamento das personagens, segundo Acevedo (1990) e Cagnin (2014). Para o primeiro autor, o balão é constituído de duas partes: 1) um continente que equivale ao corpo (formato do contorno do balão) e o apêndice (extensão do balão que indica a quem pertence a fala) e 2) um conteúdo: a linguagem que está no interior do balão. Para entender os diferentes sentidos do balão, deve-se observar a linha que o contorna.

A linha preta e contínua (reta ou curvilínea) do balão é tida como o modelo mais "neutro", que serve de referência para os demais casos. Esse molde simula a fala, dita em tom de voz normal. Por isso, convencionou-se chamar de balão de fala ou balão-fala (Ramos, 2010, p. 36).

Diante da explicação de Acevedo (1990), Ramos (2010) e Cagnin (2014), sobre o contorno dos balões, percebeu-se que os balões utilizados na exposição das falas dos pais de Anne possuem contorno curvilíneo, tratando-se de balões-fala. Tais balões não apenas evidenciam os discursos diretos, mas também, sugerem que o diálogo se deu de maneira calma, ressaltando a passividade de Edith perante os homens. Também é possível perceber que os homens estão expostos à frente na imagem, sendo iluminados pelo fogo da fogueira, o que faz com que eles se destaquem em relação às mulheres.

Na quarta vinheta, Anne continuou refletindo a respeito do reconhecimento que a sociedade atribui aos homens que participam da guerra. A garota defendia a ideia de que as mulheres também

deveriam ser reconhecidas como soldados. A figura presente na vinheta evidencia o papel da mulher e do homem na sociedade. Em um primeiro momento, nota-se a felicidade da mulher diante da maternidade. As gestantes estão sorrindo com as mãos sobre suas barrigas o que remete ao cuidado, ao zelo com os filhos que estão sendo gerados em seus ventres. Em seguida, essas mesmas mulheres aparecem com expressões que denotam dor e sofrimento dando à luz a seus filhos. Eles, por sua vez, crescem e vão para a guerra, fato que causa mais sofrimento para as mães que não sabem se, um dia, esses filhos retornarão vivos para a casa.

Na imagem, mulheres foram representadas como meras reprodutoras, verdadeiras máquinas de (re)produzir soldados. Como visto anteriormente, segundo Auad (2003), desde o início dos anos 7000 a.C., a mulher era vista como produtora de mão de obras: quanto mais filhos ela tivesse, mais pessoas poderiam cultivar a terra. O fragmento expõe uma produção em massa que exclui toda a doação da mulher em tal processo. A imagem mostra que a sociedade patriarcal ignora as dificuldades enfrentadas ao longo da gestação, como os sintomas da própria gravidez que causam desconforto na mulher e a dedicação que ela precisa ter com seu próprio corpo para, assim, também beneficiar o filho. Além disso, é ignorada a realidade de um parto e a dedicação dos pais para com o recém-nascido, principalmente da mulher, visto que ela é a provedora do alimento destinado a ele, sendo designado a ela o ato de amamentar o filho.

A questão da amamentação foi retratada na vinheta seguinte. Nela, uma mulher foi exposta ocupando o cargo de comandante de um grupo de soldados. Ela os instrui sobre como deve-se alimentar bebês. Pode parecer um exagero ser necessário participar de aulas para aprender a cuidar de uma criança, afinal, há pessoas que consideram o ato de cuidar da casa ou nutrir os filhos como sendo atividades que não exigem muita dedicação de quem as realiza. No entanto, na realidade, o cuidado com a casa e os filhos exige muito empenho das mulheres. Para amamentar uma criança, por exemplo, é necessário saber em qual posição a criança deve ser mantida e quais cuidados devem ser tomados após ela ser amamentada. Essas informações são tão importantes que a amamentação, quando feita de forma errada, pode levar o neném à morte. Além disso, a imagem de homens amamentado as crianças pode causar estranheza em algumas pessoas, pois,

segundo a sociedade patriarcal, a função de alimentadora pertence à mulher, somente.

Na quarta vinheta, fica evidente que a sociedade guiada pelo patriarcado também deixa de lado todo o empenho da mulher destinado à criança a fim de que se torne um indivíduo apto a conviver em sociedade e um homem capacitado para enfrentar os perigos da guerra. Na quinta vinheta, Anne falou a respeito do espaço que já havia sido conquistado pelas mulheres na sociedade graças ao ingresso delas no mercado de trabalho e ao acesso à educação. De acordo com a menina, em muitos países, as mulheres já haviam adquirido direitos iguais aos dos homens e elas estavam em busca da completa independência. Entretanto, nota-se um equívoco por parte de Anne, visto que nem na atualidade as mulheres conseguiram adquirir direitos iguais aos dos homens. Talvez, o isolamento social tenha influenciado no equívoco de Anne, pois ela não estava vivendo em meio à sociedade para saber como estava ocorrendo a conquista das mulheres por seus direitos.

Enquanto as mulheres passam por processos como o da gestação, que baseia-se principalmente na doação de si, o homem, cresce e precisa ir para a guerra dar sua vida por seu país. Ou seja, é notório que tanto a mulher, quanto o homem desempenham papéis sociais que exigem dedicação. Sob essa perspectiva, faz-se necessário destacar que Anne não almejava proporcionar uma disputa entre homens e mulheres tornando-os rivais, mas refletir sobre a falta de reconhecimento do papel desempenhado pela mulher na sociedade. Pois, de acordo com Anne, os homens eram homenageados e reconhecidos pelo trabalho desempenhado, as mulheres, em contrapartida, não recebiam o reconhecimento merecido. Para a garota, elas também podem ser consideradas fortes soldados.

A mulher naquele contexto histórico não só gerava vidas, dava à luz, educava os filhos e realizava afazeres domésticos, mas também trabalhava em indústrias. Isto é, enquanto os homens se ausentaram para lutarem na guerra, as mulheres precisaram ingressar no mercado de trabalho para manterem o equilíbrio da economia no país. A Segunda Guerra possibilitou que as mulheres conquistassem um pouco de espaço nas indústrias, no entanto, ainda nos dias atuais, não é possível dizer que o sonho que Anne Frank tinha em ver as mulheres conquistando direitos iguais aos dos homens, realizou-se.

Ainda há muita luta a ser vencida não só pelas mulheres, mas por todos aqueles que defendem uma sociedade justa. Uma sociedade que busque espaço para a mulher no mercado de trabalho, que defenda o reconhecimento para àquelas que escolhem dedicar-se em tempo integral aos cuidados do lar e da família. Isto é, uma sociedade que lute, de forma geral e bravamente, em defesa dos direitos das mulheres, principalmente, o direito ao respeito.

Considerações finais

Concluiu-se que a identidade de Anne Frank foi formada, principalmente, por meio das marcações de diferenças existentes entre ela e outras personagens. O contexto sócio-histórico em que Anne estava inserida também interferiu em sua formação identitária. O antisemitismo fez com que ela e sua família se isolassem em busca de segurança. O confinamento intensificou o convívio familiar e proporcionou a Anne momentos reflexivos, motivando a escrita e o apego da jovem pelo diário. Observou-se que o reconhecimento da mulher na sociedade guiada pelo patriarcado era um dos assuntos sobre os quais Anne refletia. A falta de reconhecimento do papel desempenhado pela mulher no âmbito social causava indignação em Anne. Ela defendia que mulheres e homens deveriam ter direitos iguais. Os padrões comportamentais advindos do patriarcado também influenciaram na identidade da personagem. Diante desses apontamentos, é possível afirmar que a identidade feminina de Anne deixou transparecer um duplo aprisionamento da adolescente: ela estava aprisionada no Anexo Secreto e em imposições de padrões sociais representadas principalmente por seus pais.

Referências

- AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Holocausto**: crime contra a Humanidade. São Paulo: Ática, 2005.
- FOLMAN, Ari; POLONSKY, David. **O diário de Anne Frank em quadrinhos**. Tradução de Raquel Zampil. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2018.

GIL, Antonio Carlos. Como Encaminhar uma pesquisa. In: Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2010, p.17 a p.29.

RAMOS, Paulo. **A linguagem dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

DANDO VOZ À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FONOAUDIOLOGIA NO EJA PARA FAVORECER A COMUNICAÇÃO

Lucas Manca DAL'AVA (UNICAMP)¹

Carla Salles CHAMOUTON (UFMG)²

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na construção de sociedades inclusivas e na promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Contudo, a efetividade desse processo educacional muitas vezes esbarra em desafios complexos, dentre os quais destaca-se a questão da comunicação. Diferentemente dos alunos mais jovens, os educandos da EJA frequentemente enfrentam obstáculos relacionados à expressão oral e escrita, limitando suas interações e comprometendo seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Segundo Peruzzo (2000), a comunicação eficaz é um dos pilares fundamentais para o sucesso no processo educativo, sendo um instrumento essencial não apenas para a transmissão de conhecimentos, mas também para a construção de relações interpessoais e o pleno exercício da cidadania. Nesse contexto, a Fonoaudiologia surge como uma disciplina essencial para dar voz aos estudantes da EJA, proporcionando-lhes ferramentas necessárias para superar barreiras comunicativas.

De acordo com Freire (1991), a educação é um ato de conhecimento e diálogo, sendo essencial que os educadores e profissionais envolvidos nesse processo estejam atentos às especificidades de cada grupo de alunos. No caso da EJA, a diversidade de experiências de vida e a maturidade dos aprendizes demandam abordagens pedagógicas diferenciadas, destacando a necessidade de um olhar sensível para as questões comunicativas que permeiam esse contexto.

¹ Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas; E-mail: lucasmdalava@gmail.com

² Residente Pós-Doutoral em Ciências Fonoaudiológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais; E-mail: carla.chamouton@gmail.com

Nesse sentido, o papel do fonoaudiólogo na EJA se distancia da atuação normatizadora dos aspectos da fala. Conforme destacado por Zorzi (2010), a atuação fonoaudiológica na EJA é multifacetada, abrangendo desde a identificação e intervenção em dificuldades específicas de comunicação até a promoção de habilidades linguísticas mais amplas. A Fonoaudiologia na Educação de Jovens e Adultos, possibilita essa integração que pode ser estratégica para favorecer a comunicação e, por conseguinte, potencializar o aprendizado e a participação social desses educandos.

Ao longo deste texto, abordaremos a complexidade da comunicação na EJA, os desafios específicos enfrentados por esse grupo de alunos e a maneira como a Fonoaudiologia pode se tornar uma aliada fundamental na busca por uma educação mais inclusiva e eficaz. Além disso, examinaremos algumas práticas e estratégias fonoaudiológicas que podem ser aplicadas no ambiente da EJA, visando empoderar os educandos para que possam expressar suas ideias e compreender o mundo ao seu redor de maneira plena.

Com base nesse propósito, é imperativo compreender a relevância da Fonoaudiologia como um elo essencial no processo educacional da EJA, contribuindo para a quebra de barreiras comunicativas que muitas vezes impedem a realização plena do potencial desses aprendizes. A integração dessas práticas não apenas fortalece o desenvolvimento linguístico individual, mas também enriquece a experiência educacional, promovendo a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Metodologia

A revisão crítica da literatura segue diretrizes específicas para garantir a seleção criteriosa de fontes e a análise aprofundada das contribuições existentes no campo de estudo.

Inicialmente, foram identificadas palavras-chave pertinentes ao tema, tais como "Educação de Jovens e Adultos", "Fonoaudiologia", "Comunicação", entre outras. Foram então definidas as bases de dados eletrônicas, como PubMed, Scopus, e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que foram exploradas para encontrar artigos científicos, teses e dissertações

relacionadas ao tema. A seleção de bases de dados variadas amplia a abrangência da pesquisa.

Foram estabelecidos critérios para a inclusão e exclusão de fontes. Fontes incluídas deveriam ser recentes, publicadas em periódicos revisados por pares e abordar especificamente a interseção entre Fonoaudiologia e Educação de Jovens e Adultos.

A partir da seleção dos trabalhos, a leitura crítica das fontes selecionadas foi realizada, avaliando a metodologia empregada, os resultados obtidos e a contribuição para o entendimento da Fonoaudiologia no contexto da EJA. Foram consideradas diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Segundo Mancini e Sampaio (2006), a análise crítica é crucial para discernir a qualidade e relevância das fontes, contribuindo para uma fundamentação teórica robusta.

Os dados e informações relevantes foram organizados e sintetizados para identificar tendências, lacunas no conhecimento e contradições. A organização sistemática do material permite uma compreensão mais aprofundada do estado atual do conhecimento sobre o tema. A síntese eficiente é fundamental para extrair insights significativos da literatura revisada (Mancini; Sampaio, 2006).

Partindo da análise crítica da literatura, foram destacadas as contribuições mais significativas, as lacunas identificadas e as perspectivas futuras na temática. Objetiva-se assim, que a redação da revisão crítica deva refletir uma síntese coerente e fundamentada dos estudos revisados.

A escolha da metodologia se dá por proporcionar uma revisão crítica abrangente, permitindo uma compreensão aprofundada do papel da Fonoaudiologia na Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que diz respeito à promoção da comunicação.

Discussão

O Desafio da Comunicação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma importante vertente educacional destinada a indivíduos que, por diferentes motivos, não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada. Esse cenário diversificado, composto por alunos com

experiências de vida distintas, traz consigo desafios únicos, sendo a comunicação um elemento central nesse processo de aprendizagem.

O ambiente da EJA caracteriza-se pela heterogeneidade, tanto em termos de faixa etária quanto de experiências de vida dos alunos. Essa diversidade implica em distintas bagagens culturais, níveis de conhecimento prévio e habilidades linguísticas. A comunicação, então, torna-se um desafio, pois é necessário encontrar estratégias pedagógicas que considerem essa multiplicidade de experiências.

Segundo Freire (1991), a comunicação eficaz na educação é construída a partir do diálogo, da escuta atenta e da compreensão das vivências individuais. Assim, o desafio da comunicação na EJA não se restringe apenas à transmissão de informações, mas envolve a construção de um ambiente comunicativo inclusivo, capaz de acolher as diversas formas de expressão dos alunos.

Muitos estudantes da EJA enfrentam desafios na expressão oral e escrita, seja devido a lacunas na formação escolar anterior, dificuldades de aprendizagem ou fatores socioeconômicos. Essas barreiras podem criar um ambiente no qual a comunicação se torna um obstáculo para a participação plena do aluno nas atividades educacionais.

Conforme apontado por Oliveira (2007), a superação dessas barreiras exige abordagens pedagógicas sensíveis, que levem em consideração as diferentes habilidades e necessidades dos alunos. A comunicação, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta para a transmissão de conhecimento, mas um meio de empoderar os educandos, permitindo-lhes expressar suas ideias e experiências de maneira autêntica.

Nesse panorama desafiador, a Fonoaudiologia tem potencial para mitigar as barreiras comunicativas na EJA. A atuação do fonoaudiólogo neste contexto, abrange a promoção de habilidades linguísticas essenciais para o pleno desenvolvimento educacional e social dos alunos.

De acordo com Redig (2010), a integração da Fonoaudiologia na EJA pode envolver a aplicação de técnicas específicas, como jogos educativos, práticas de leitura e escrita, e estratégias para desenvolver a escuta ativa. Essa abordagem multidisciplinar se alinha à necessidade de adaptar a comunicação ao contexto diversificado da EJA, possibilitando uma participação mais efetiva dos alunos.

O Papel da Fonoaudiologia

O papel primordial da Fonoaudiologia na EJA reside no desenvolvimento da linguagem. Muitos alunos dessa modalidade de ensino enfrentam desafios relacionados à expressão oral e escrita, seja por lacunas na educação formal anterior ou por fatores socioeconômicos. O fonoaudiólogo, ao atuar nesse contexto, visa não apenas atingir dificuldades específicas, mas também promover habilidades linguísticas mais amplas, permitindo que os estudantes se expressem com clareza e confiança.

Segundo Lima e Cavalcante (2015), o desenvolvimento da linguagem é um processo contínuo, e a Fonoaudiologia desempenha um papel-chave ao oferecer estratégias e intervenções personalizadas, considerando as necessidades individuais de cada aluno na EJA.

A Fonoaudiologia na EJA busca favorecer não apenas a fala, mas também a expressão escrita dos alunos. A capacidade de se comunicar efetivamente por meio da escrita é fundamental para o sucesso acadêmico e para a participação social plena. O fonoaudiólogo, por meio de atividades específicas e práticas pedagógicas, trabalha para desenvolver competências que favoreçam a expressão de ideias e sentimentos por meio da linguagem escrita.

Conforme ressaltado por Zorzi (2010), a abordagem integrada da Fonoaudiologia na EJA contribui para que os alunos desenvolvam habilidades comunicativas que transcendem o ambiente escolar, preparando-os para desafios futuros e para uma participação mais ativa na sociedade.

A escuta ativa é uma habilidade crucial para o processo educativo na EJA, considerando a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos. A Fonoaudiologia, ao trabalhar a comunicação de forma integral, busca não apenas desenvolver a expressão, mas também aprimorar a capacidade de escuta e compreensão. Isso contribui não apenas para a efetividade do ensino, mas também para a construção de relações interpessoais mais sólidas no ambiente educacional.

Conforme apontado por Monteiro e Quixadá (2023), a promoção da escuta ativa é um elemento essencial para a construção

de ambientes educacionais inclusivos, nos quais cada aluno se sinta ouvido e compreendido, estimulando, assim, a participação efetiva.

Metodologias e Estratégias Fonoaudiológicas

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta demandas específicas que requerem abordagens pedagógicas adaptadas à diversidade de experiências e necessidades dos estudantes. A atuação da Fonoaudiologia nesse contexto torna-se fundamental para implementar metodologias e estratégias que promovam efetivamente a comunicação e a expressão dos alunos.

Uma abordagem eficaz começa com uma avaliação personalizada das necessidades de cada sujeito. A Fonoaudiologia na EJA deve empregar instrumentos de avaliação que considerem não apenas questões fonoaudiológicas específicas, mas também o contexto educacional e as particularidades de cada estudante. Isso permite a identificação precisa das áreas que demandam intervenção, orientando o desenvolvimento de estratégias contextualizadas.

De acordo com Conill (2004), uma avaliação ampliada possibilita uma compreensão mais abrangente das habilidades e desafios de cada aluno, fundamentando a criação de estratégias adaptadas às suas necessidades específicas.

Considerando a importância da leitura e escrita na formação educacional, a Fonoaudiologia na EJA pode empregar práticas específicas para aprimorar essas habilidades. Atividades que envolvem a leitura em grupo, análise de textos, e produção textual podem ser incorporadas, visando não apenas o desenvolvimento da linguagem escrita, mas também a promoção de uma comunicação mais eficaz.

Conforme destaca Soares (1995), práticas de leitura e escrita não apenas contribuem para o progresso acadêmico, mas também têm um impacto significativo na autonomia e na participação ativa dos alunos na sociedade.

A incorporação de jogos educativos e dinâmicas de grupo é uma estratégia eficaz para tornar o processo de aprendizagem na EJA mais dinâmico e envolvente. A Fonoaudiologia pode explorar jogos que estimulem a comunicação oral, promovam a escuta ativa e desenvolvam habilidades de expressão. Além disso, dinâmicas de grupo criam um ambiente propício para a interação e construção de relações interpessoais, aspectos fundamentais na formação educacional integral.

Segundo Beraldi e Mattos (2020), a ludicidade proporcionada por jogos educativos favorece não apenas o desenvolvimento da comunicação, mas também a construção de um ambiente educacional mais estimulante e inclusivo.

A Fonoaudiologia na EJA deve operar em uma perspectiva multidisciplinar, colaborando estreitamente com outros profissionais da educação. A integração de estratégias fonoaudiológicas com práticas pedagógicas mais amplas permite uma abordagem abrangente que considera não apenas as necessidades linguísticas, mas também os aspectos emocionais, sociais e culturais dos alunos.

Conforme apontado por Neves et al. (2011), a abordagem multidisciplinar é essencial para alcançar resultados mais significativos na promoção da comunicação e no desenvolvimento educacional dos estudantes na EJA.

Conclusão

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como um componente essencial na promoção da inclusão e no desenvolvimento social de indivíduos que decidem buscar a educação formal em fases mais maduras da vida. Nesse contexto, a comunicação eficaz surge como uma peça-chave, e a Fonoaudiologia se destaca como uma ferramenta valiosa para aprimorar a expressão e compreensão dos alunos envolvidos nesse processo educacional.

Ao abordar o desafio da comunicação na EJA, percebemos que muitos alunos enfrentam barreiras significativas, influenciadas por diversas causas, como atrasos no aprendizado, experiências educacionais prévias desfavoráveis ou longos períodos de afastamento do ambiente escolar. A Fonoaudiologia, com seu foco na comunicação humana, desempenha um papel essencial na superação desses desafios, proporcionando um caminho para que esses alunos se expressem e se integrem plenamente ao ambiente educacional.

O papel abrangente da Fonoaudiologia na EJA envolve o desenvolvimento integral da linguagem, aprimoramento da expressão oral e escrita, e a promoção da escuta ativa. Essas habilidades não apenas contribuem para o sucesso acadêmico dos alunos, mas também desempenham um papel crucial em sua integração social e profissional.

As metodologias e estratégias fonoaudiológicas na EJA, como jogos educativos, dinâmicas de grupo e práticas de leitura e escrita, emergem como instrumentos eficazes para aprimorar a comunicação dos alunos. A abordagem multidisciplinar, envolvendo não apenas fonoaudiólogos, mas também educadores e demais profissionais da Saúde e da Educação, se revela como um determinante para o êxito dessas estratégias, garantindo uma intervenção mais completa e adequada às necessidades específicas dos alunos.

Portanto, a convergência de esforços entre Fonoaudiologia e Educação na EJA não apenas supera desafios comunicativos, mas também visa proporcionar um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor para todos os aprendizes envolvidos. Esta colaboração ativa entre profissionais é fundamental para criar oportunidades de crescimento, aprendizado e integração que transcendem as barreiras inicialmente impostas pela ausência de educação formal em momentos anteriores.

Referências

- BERALDI, Gabriel Moreira; MATTOS, Francisco Roberto Pinto. O lúdico na EJA multisseriada e a avaliação de um recurso didático. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 7, n. 17, p. 1382-1404, 2020.
- CONILL, Eleonor Minho. Avaliação da integralidade: conferindo sentido para os pactos na programação de metas dos sistemas municipais de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 5, p. 1417-1423, 2004.
- FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**. 1991.
- LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa; CAVALCANTE, Marianne Bezerra Carvalho. Desenvolvimento da linguagem na clínica fonoaudiológica em uma perspectiva multimodal. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 89-111, 2015.
- MANCINI, Marisa Cotta; SAMPAIO, Rosana Ferreira. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 10, n. 4, 2006.
- MARTINS, Cássia Cristina. **Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar investigativo da formadora**. 2015. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015.
- MONTEIRO, Camila Maria Ferreira dos Santos; QUIXADÁ, Luciana Martins. Reflexões sobre a empatia e a escuta ativa no contexto escolar. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 5, p. e11420-e11420, 2023.

NEVES, Eliane Tatsch et al. Educação em saúde na escola: educando para vida num espaço multidisciplinar: estudo de revisão integrativa. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, p. 2023-2030, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, p. 83-100, 2007.

PERUZZO, Cecília M. Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Comunicação e Sociedade**, v. 2, p. 651-668, 2000.

REDIG, Annie Gomes. Reflexões sobre o ensino itinerante na EJA: o relato de uma professora especialista. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 369-378, 2010.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 05-16, 1995.

ZORZI, Jaime Luiz. Fonoaudiologia, aprendizagem e educação. **Revista CEFAC**, v. 12, p. 185-185, 2010.

ESPAÑHOL PARA INICIANTE: A NECESSIDADE DE SE PRIORIZAR UM ENFOQUE SOCIOCOMUNICATIVO

Anelí Divina FUNGUETO (UNIOESTE)¹

Introdução

Neste trabalho será relatada uma experiência em prática docente em Língua Espanhola considerando o enfoque sociocomunicativo.

Estudos mostram que o ensino de Línguas Estrangeiras passou por vários Métodos e enfoques no decorrer de sua história. No início o ensino de línguas era conduzido pelos métodos estruturalistas. Estes métodos priorizavam o ensino de regras trazendo empecilhos ao processo de aprendizagem, uma vez que o método não priorizava o aluno e nem levava em conta o contexto de uso da língua a ser aprendida. A partir dos anos 70 com o aparecimento da abordagem comunicativa mudou o processo de ensino. Nessa abordagem os professores tentam fazer com que os alunos se tornem mais autônomos e desenvolvam suas atividades centradas na aprendizagem própria. Durante as aulas, o professor se apresenta como orientador da aprendizagem. Todo o seu empenho está na tentativa de envolver o aluno na própria aprendizagem capacitando-o em habilidades linguísticas tais como: compreensão leitora, compreensão auditiva, produção oral e produção escrita. A partir desses novos enfoques, o que se vê é uma maior interação entre professor e aluno oportunizando um maior significado na aprendizagem de uma língua estrangeira e maior entusiasmo na tarefa de aprender por parte dos alunos.

No processo de formação de professores de LE, afirmam Barbosa e Machado (2013), há a necessidade de se levar em conta os novos enfoques orientados pelas teorias que ora surgem, para chegar

1 Graduada em Letras Português/Inglês; Português/Italiano; Português/espanhol; Bacharel em Psicologia; Mestre em letras pela Universidade Católica do Paraná e Doutora em Letras, área de Concentração Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE; fungueto.aneli@gmail.com

à nossa realidade. É, pois, tarefa das licenciaturas, especialmente em se tratando de ensino de línguas estrangeiras, capacitar o futuro professor para tal empreitada. Há a necessidade de uma preparação profissional que venha capacitar estes alunos/professores para a realidade das salas de aulas. O estágio é o momento em que o aluno/professor tem a oportunidade de um contato direto com seu público, para que o futuro professor consiga desenvolver habilidades e competências, unindo a teoria à prática. É o momento de se desenvolver uma ação reflexiva de análise e avaliação da própria prática docente.

A partir dessa constatação, a intenção deste trabalho foi analisar as teorias que embasam estas práticas para se entender melhor que estratégias e habilidades os alunos utilizam no processo de aquisição do conhecimento. Avaliou-se que a prática docente somente se concretiza em sala de aula, no contato aluno/professor e que é dessa prática que se adquire a competência profissional. É importante na formação docente que se adquira uma prática crítica-reflexiva acerca do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira - LE. Serviram como reflexão para este trabalho as ideias de teóricos como: Melero Abadía (2000, 2004), Leffa (1998), Signorini (1998), Cavalcanti (1999) entre outros, que tratam das diretrizes que orientam o processo de ensinar e aprender línguas, além de enfatizar a importância da formação docente. Para a abordagem também serviram como suporte documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira moderna para a educação básica (2006), que definem os rumos para o ensino de Línguas Estrangeiras. A Partir do estudo desses documentos viabilizou-se uma prática pedagógica tendo como participantes um grupo de estudantes de uma escola pública, em um curso oferecido na própria escola, a esses alunos que ainda não tiveram nenhum contato com a Língua Espanhola.

Caracterização da unidade de ensino

O grupo de estudantes que participou da prática pedagógica pertencia ao Colégio Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco – Ensino Fundamental e Médio – está situado na Rua Euclides da Cunha, nº 405, Parque São Paulo, no Município de Cascavel – Paraná,

CEP 85.803-590, fone/fax: (45) 3222- 5347. Atualmente o Colégio oferece o Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio Regular.

A Escola também oferta **Educação Especial** nas modalidades da *área visual* (CAEDV – Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual), *área mental* (Sala de Recursos), e *área Neuromotora* (Professor de Apoio à Comunicação Alternativa).

A organização disponibiliza de recursos, serviços pedagógicos e de acesso para o atendimento às necessidades educacionais específicas, do aluno com deficiência visual, desde a educação infantil, conforme prevê a legislação. (Projeto Político Pedagógico 2011/2012 volume I)

Formação docente e o enfoque do ensino

O objetivo principal deste trabalho foi a busca de uma fundamentação teórica consistente para que se pudesse refletir e entender melhor o processo de formação do professor e avaliar a importância e a necessidade dos estágios supervisionados na formação para o magistério. Nesse contexto é importante desenvolver no futuro profissional uma capacidade crítica-reflexiva sobre o ensino-aprendizagem. Almeida Filho (1993), falando sobre a formação do professor diz que:

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. (Almeida Filho, 1993, p. 02)

Espera-se que esse indivíduo seja competente, tenha envolvimento com a educação e seja crítico, conforme orientam os documentos DCE e PCN.

Portanto, a articulação entre teoria e prática pedagógica é a tarefa principal na formação de professor de línguas em busca de uma melhor formação.

O parecer número 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação que especifica que,

Estágio é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para

aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. [...] O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. [...] Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares.

Assim, concluímos que o estágio é um momento de verificar o aprendizado adquirido e verificar as habilidades de aprender a ensinar línguas. Essa tarefa ajudará na competência futura, tornando um profissional mais independente no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, conhecimento, metodologia e planejamento, que envolvam alunos em um contexto de aprendizado são fundamentais aos que pretendem ingressar no exercício do magistério. A competência profissional se completa na experiência de ensinar, juntando a teoria adquirida na graduação à prática como docente. Para Almeida Filho (2007) teoria e prática, estendidas desse ponto de vista, levam o novo docente ao conhecimento não só da língua como também de sua cultura, de seu contexto histórico-social ajudando-o na construção da própria identidade como educador.

Aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. (Almeida Filho, 2007, p.81).

Continuando a falar sobre a importância do Estágio Supervisionado na Formação Docente, sabemos que as informações, as experiências favorecem a prática docente, mas também fazem refletir sobre a própria postura. Esta postura leva o docente a se questionar sobre: Que tipo de cidadão pretende formar; que tipo de visão crítica busca criar no educando; qual a finalidade de se aprender

uma língua; como deve ensinar. Para Geraldi (1984) a postura adotada pelo professor indica sua opção. Assim ele coloca algumas questões:

(...) quando se fala em ensino uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao ‘para quê?’ é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões (Geraldi, 1984, p. 42)

Entender a linguagem como forma de interação é:

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem antes da fala. (...) Acredito que esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos (Geraldi, 1984, p. 43).

Estes tipos de questionamentos proporcionam tanto ao professor, em seu ensinar, quanto ao aluno, em seu aprender, uma aprendizagem e um ensino mais centrados na troca de experiências e conhecimentos. Um ensino que possibilite uma mudança pessoal e coletiva.

O estágio é a oportunidade que o profissional tem de interagir com os conhecimentos adquiridos e necessários para o desenvolvimento da profissão.

Então, preocupados em viabilizar uma relação entre teoria e prática na busca da aprendizagem dos alunos desenvolveu-se um projeto de uma prática pedagógica sob orientação.

O grupo de alunos que participou do projeto “Espanhol para Iniciantes” era formado de 23 adolescentes, com idades entre 12 e 16 anos, provenientes do ensino fundamental e médio do próprio estabelecimento.

A atividade docente foi estruturada como um projeto no qual se atentou para alguns dos requisitos que se mostraram indispensáveis para que a prática fosse viabilizada. Primeiramente, em virtude de a instituição não dispor de aulas de língua espanhola fixas no quadro de

disciplinas, não contando, portanto, com professor regente, plano de ensino e conteúdo programático, foi necessário que se selecionasse os conteúdos, respeitando as orientações do PPP da escola para possibilitar a elaboração dos materiais a serem aplicados em sala. Na sequência, depois de constatada a disparidade etária e escolar da turma, uma vez que os alunos variavam entre 12 (doze) a 16 (dezesesseis) anos de idade, pertencendo tanto ao ensino fundamental quanto médio, primou-se por uma prática que dispusesse sobre questões linguísticas e culturais e que fossem do alcance e da compreensão e interesse de todos.

Em consideração à heterogeneidade da turma e à sua característica multisseriada, distribuíram-se as atividades em sala de modo a dar uma visão geral de aspectos da língua ligada ao conhecimento do cotidiano.

As atividades de regência se desenvolveram de modo a levar o aluno a conhecer-se e a localizar-se no grupo, no espaço e no tempo. Estes enfoques são enfatizados nos documentos oficiais e pesquisas que tratam de atitudes de ensino.

No primeiro encontro a prioridade era levar o aluno a reconhecer-se no grupo e por isso enfocou-se modos de apresentação e de cumprimento. Essa unidade didática foi construída, tendo em vista a socio interatividade. Apresentar-se, conhecer, e apresentar os nomes dos alunos da turma, possibilita uma primeira atividade de interação. Incentiva também o aluno comparar formas de cumprimentar nas diferentes culturas, e seus significados, respeitando a sua e outras culturas diversas. Na busca para entender o outro, o aluno aprende mais sobre si mesmo:

Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (Brasil, 1998, P. 06)

Moita Lopes (1998) explica que ao conhecer o outro o aluno passa a valorizar não só este outro, mas sobretudo a si próprio, assim, “as pessoas constroem e reconstróem a si próprias e aos outros”. (Moita Lopes, 1998).

Ao aprender cumprimentar, e despedir-se o aluno descobre a importância de ser cortês, de não discriminar, de valorizar culturas diferentes:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais [...] (Brasil, 1998, p. 06).

Com base neste início fez-se uma explanação geral sobre a Língua Espanhola no mundo. Questionando sobre países da América Latina que têm o Espanhol como idioma oficial. Para isso apresentou-se um mapa com o nome dos países Latino-americanos, levantando os adjetivos pátrios e a seguir ilustrou-se com personagens: figuras públicas, artistas, jogadores, escritores, músicos e finalizamos com um texto da gastronomia. A preocupação em discutir aspectos culturais e sociais dos países hispano-americanos que fazem fronteira com o Brasil justifica-se em virtude do interesse de explorar o conhecimento dos alunos em relação à geografia espacial e à história local, localizando os referentes discutidos, e para introduzir uma reflexão sobre os preconceitos e estereótipos que perfazem o pensamento popular acerca destas nações, prerrogativa que se justifica em tornar o momento da aula em um espaço de trocas e interações, assim como postula as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE).

Ainda sobre o 'reconhecer-se no grupo' foi apresentado, através de uma figura e um texto, os membros da família.

No segundo encontro continuou-se a atividade do reconhecimento pessoal trabalhando com os alunos a nomenclatura das partes do corpo humano e as sensações. Foi feita a audição leitura e compreensão de um conto: '*Los tres cerditos*'.

No terceiro encontro discorreu-se sobre profissões e o nome para as vestimentas masculinas e femininas.

No quarto encontro optou-se pela localização no espaço e o conhecimento das partes (cômodos) de uma casa e seus objetos. E finalmente estudou-se os numerais cardinais.

Com esta proposição, foram relacionados os conteúdos com o conhecimento cotidiano dos alunos e fazendo-se uma relação com a cultura brasileira, para reforçar a proposta da língua em uso conforme prioriza o enfoque do ensino comunicativo e socio interativo. O ensino

comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (Almeida Filho, 1993). A língua é produto de atividades de interação entre interlocutores, portanto deve ser considerada em uso, como processo linguístico-discursivo. Assim, o professor de línguas deve considerar, no processo de produção, a compreensão do discurso que está relacionado diretamente ao aspecto sociocultural.

Com estes encaminhamentos buscou-se ativar o conhecimento de mundo dos educandos que, apesar de terem tido pouco contato com a cultura destes países, foi oportunizado aos mesmos uma aula de língua e cultura espanhola. Desse modo, buscamos conciliar a prática em sala com o que estipula as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE), acerca da abordagem didática em sala, pontuando que:

[...] a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (Paraná, 2008a, p. 53)

Quanto à oralidade, apesar do pequeno tempo disponível para o desenvolvimento dessa competência, foi solicitado aos alunos que tentassem ler o conteúdo em espanhol, tarefa que desempenharam de modo satisfatório, dada a dedicação e interesse que apresentaram.

As aulas foram desenvolvidas de forma participativa e interativa, de modo que a estratégia utilizada pelas professoras, de atrair a atenção dos alunos por meio da fala e da escrita, foi válida.

Ensinar uma língua estrangeira é um desafio, mas as novidades, principalmente, as curiosidades e peculiaridades sobre a língua estudada despertam o interesse nos alunos. Uma simples apresentação pessoal pode ativar a comunicação e habilidade oral do aluno. Toda tentativa de interação e comunicação deve ser aproveitada. A apresentação pessoal, por exemplo, deu início a outros diálogos e todos os alunos foram inseridos na temática trabalhada. A

partir do cotidiano foi realizada a prática, numa tentativa de transformação na prática social.

Outro ponto positivo foi o fato de contrastar a língua materna, português, com a língua estrangeira, espanhol. Ao conhecer o outro, o ser humano desperta interesse pelo seu próprio ser e fazer.

Conhecendo os vários tipos de abordagens e enfoques do ELE, dentre eles, focou-se no ensino comunicativo e na aprendizagem sociocultural. Desde o início, portanto, a proposta para as aulas foi trabalhar a língua estrangeira visando o ensino comunicativo e sociocultural. Para isso foram utilizados mapas dos países da América Latina, personagens em destaque destes países e alimentos típicos. Tudo isso era já de conhecimento dos alunos o que facilitou uma interação e participação de todos.

O ensino comunicativo, a partir do cotidiano e com materiais autênticos, além de possibilitar uma maior interação, requer uma introdução à cultura da língua estudada. Pois, a língua, falada, representa um povo, uma nação, e representa a cultura desse povo.

Conforme escolha para uma atuação de um ensino comunicativo, os resultados mostraram que o método transformou as práticas e se percebeu mudanças significativas, uma vez que os aprendizes abandonaram o papel de receptores passivos e passaram a ter um papel ativo, participando de todas as atividades. Isso se deve ao fato de que o método proporcionou uma liberdade levando o aluno a criar. Enquanto abandonamos o método comportamentalista de influência gramatical, direcionamos o aluno para uma liberdade de expressão. Em outras palavras, percebeu-se que a aula se tornou mais flexível e dinâmica. Mesmo sem as regras gramaticais os alunos, ao final dos encontros, mostraram que aprenderam e se aventuravam em leituras e em produções orais e escritas. Os alunos usaram os elementos gramaticais e lexicais em situações comunicativas concretas como aconselha (Melero Abadía, 2004). Em resumo, mostraram-se capazes de interagir com a nova língua aprendida.

Considerações finais

Conclui-se que a relevância do estágio supervisionado para a formação dos professores é indiscutível. Pois, é através do contato direto em ambiente escolar que a prática pedagógica vai se

desenvolvendo. É a partir da observação da prática do outro, que o futuro professor vai adquirindo estratégias e habilidades para lidar com as situações em sala de aula. Somente em contexto de ensino-aprendizagem as descobertas se efetivarão.

Na atual conjuntura o papel do professor em sala de aula, conforme o ensino comunicativo é o de possibilitador e mediador da aprendizagem. É o de ajudador no desenvolvimento cognitivo do aluno. O professor é alguém capaz de instruir o seu aluno durante o processo, dando oportunidade para que o aluno consiga construir a sua aprendizagem, e ajudar outros alunos a alcançar um determinado conhecimento. Além disso, a presença e ação do professor devem incentivar a interação, o desenvolvimento da autonomia e a conscientização do aprendiz. Para que isso ocorra, deve ser trabalhada primeiramente a autonomia do docente, para que ele seja capaz de desenvolver, a partir disso, a autonomia do ser discente.

Deste ponto de vista, a experiência do docente sempre tende a melhorar com a prática reflexiva e com o estudo de teorias, para que estas sirvam de base para o ensino-aprendizagem dos alunos.

Acima de tudo, o ensino de línguas, requer uma atitude intercultural do professor e do aluno, para que possam ser explorados, além da língua, conhecimentos acerca da cultura, da arte e da história da língua estudada.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BARBIRATO, Rita de Cássia. **Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira**. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 36, p. 23-42, 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. Ed. Campinas: Editora Pontes, 2008.

BARBOSA, Aliana Das Neves et al.. **Estratégias e habilidades adquiridas no estágio supervisionado: iniciação a prática docente**. Anais III ENID / UEPB... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/4623>>. Acesso em: 16/01/2023.

BARRETO, Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra. **Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera** / Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto. – Natal: IFRN Editora, 2012. 226 p. : il. color.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001.

GARCÍA, Pedro Barros. **La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera.**

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0015.pdf

GERALI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula.** Cascavel PR: Assoeste, 1984.

LEFFA, Vilson José. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** [organizado por] Vilson José Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, Vilson José. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.**

Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <

<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> > Acesso em> 31 ago.

2023

MELERO ABADÍA, Pilar. **Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 2000.

Melero Abadía, Pilar «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa». En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.), **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)**

/lengua extranjera, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1:a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org). **Lingua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas:

Mercado de Letras. 1998

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira.** Paraná: Secretaria de Estado da Educação Básica do Paraná. 2008a. Disponível em:

<

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.p](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf)

df>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica.** Curitiba: SEED, 2006.

PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira** – Brasília, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2011/2012 VOLUME I. - COLÉGIO ESTADUAL MARECHAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO – EFM. Acesso em:

10.07.2023. Disponível em:

[http://www.cschumbertobranco.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/33](http://www.cschumbertobranco.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/339/arquivos/File/PPPvolumel.pdf)

9/arquivos/File/PPPvolumel.pdf

LETRAMENTO CIENTÍFICO E CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERFACE ENTRE/SOBRE/COM A EDUCAÇÃO E A LINGUAGEM¹

Sandra POTTMEIER (SED/SC)²

Caique Fernando da Silva FISTAROL (FURB)³

Letícia LUNGEN (FURB)⁴

Magda Cristiane dos SANTOS (SED/SC)⁵

Introdução

O presente relato de experiência, circunscrito em práticas de letramentos científico e crítico, teve por objetivo instigar a reflexão dos/com os aprendizes do quinto ano do Ensino Fundamental sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (doravante ODS) 14, que trata da Vida na água e 15, que aborda a Vida Terrestre. Tais objetivos são importantes quando leva estes/as aprendizes a refletirem sobre reservação do meio em que vivem quanto à proteção e ao cuidado que devem ter com o meio ambiente e como podem transformá-lo e se transformarem. Logo, as ODS vão ao encontro do contexto desses atores sociais e do lugar onde enunciam por se tratar de uma região localizada no Vale do Itajaí, em Santa Catarina, que já sofreu e tem sofrido com enchentes e catástrofes naturais. Justificamos que tal prática pedagógica é relevante, porque se lança um olhar *de si e para si* na relação que empreendemos com o outro e com o meio ambiente.

Segundo reforça Boff (2016, p. 56) “A partir dos anos 70 do século passado ficou claro para a comunidade científica que a Terra

¹ Prática Pedagógica socializada a partir do Roteiro de Evidências do curso de formação continuada “Tecnologias para Empoderar: Digitalizar para incluir” promovido pelas Escolas Conectadas (Fundação Telefônica VIVO) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC).

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente na Rede Pública de Santa Catarina (SED/SC). E-mail: pottmeyer@gmail.com

³ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Docente na Rede Pública Municipal de Blumenau (SEMED Blumenau). E-mail: cfersf@gmail.com

⁴ Psicóloga e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Bolsista da CAPES. E-mail: llungen@furb.br

⁵ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cesumar e especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade da Região Serrana. Docente na Rede Pública de Ensino de Santa Catarina (SED/SC). E-mail: 611817@profe.sed.sc.gov.br

não apenas possui vida sobre ela, mas que ela mesma constitui um todo vivo e sistêmico no qual todas as partes se encontram interdependentes e inter-relacionadas.”. Nesse ínterim não é possível pensar que vivemos isoladamente, muito pelo contrário, somos seres gregários e convivemos em sociedade tendo relação direta com a “Mãe Terra” ou “Gaia” como nomina Boff (2016, p. 57). O que também anuncia Krenak (2020, p. 44) quanto à preocupação com os povos indígenas há trinta anos, que, a partir de uma rede de relação, a qual este faz parte, já buscava “[...] levar ao conhecimento de outros povos, de outros governos, as realidades que nós vivíamos no Brasil [...]”, ativando, deste modo, “[...] as redes de solidariedade com os povos nativos.”. Diante deste cenário, Krenak (2020, p. 45), apresenta ainda a seguinte narrativa:

O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda.

Há um alerta feito tanto por Krenak (2020) quanto por Boff (2016), o de que é preciso um despertar consciente, humanizador e acolhedor urgente em relação à Terra, ao meio ambiente. Chamado este, já apontado por Carvalho (2012, p. 142, grifos da autora) sobre **“Um novo pacto entre sociedade e natureza”** e que enfatiza esse olhar *para si e de si* e o que isso vem a implicar diretamente em nosso dia a dia no ambiente em que habitamos. Conforme sublinha a autora “[...] temos igualmente de reconhecer ser uma utopia que ainda não congrega o conjunto da sociedade nesse novo padrão ético de educar e viver” (Carvalho, 2012, p. 143), mesmo com a elaboração dos ODS durante a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) para o Desenvolvimento Sustentável no Rio de Janeiro em 2012. Entendemos que tal convocação global foi um significativo passo a fim de buscar reduzir a pobreza, as desigualdades, primando dar dignidade às pessoas, demonstrando preocupação em relação às ações humanas direcionadas para um mundo mais sustentável (ONU BRASIL, 2023).

Entrelaçamentos Teóricos: Uma Interface entre/sobre/com a Educação e a Linguagem

O aporte teórico deste relato de experiência afilia-se a uma perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2001) que compreende o sujeito como um ser social e histórico mediado pelo outro e aos Estudos de Letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Street, 2003) considerando as práticas de leitura, escrita e oralidade como plurais a partir da proposta pedagógica baseada na metodologia STEAM⁶ para produção de um robô.

Além disso, documentos como a Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) que norteiam a teoria e prática pedagógica da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, assentam-se em uma perspectiva histórico-cultural, considerando o/a aprendiz como um sujeito social e histórico. Um sujeito ativo e participativo nos processos de ensino e de aprendizagem. “Neste movimento, a noção de “currículo integrado” se torna fundamental, uma vez que expressa a intencionalidade coletiva da ação pedagógica nos planos do ensino e da aprendizagem” (Santa Catarina, 2014, p. 26, grifo do documento), como a proposta pedagógica empreendida a partir da metodologia STEAM, a qual dialoga com os campos das Ciências da Educação e das Ciências da Linguagem.

Uma formação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais (Santa Catarina, 2014, p. 26).

Neste sentido, tal concepção inscrita nos documentos da Rede Pública Estadual Catarinense (Santa Catarina, 2014; 2019) dialoga com

⁶ STEAM é a abreviação na Língua Inglesa de Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics. Essa metodologia busca fomentar a integração das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Para este relato de experiência adotamos o termo metodologia, como uma das quatro dimensões que o STEAM pode configurar-se na esfera educacional, conforme discutem Maia, Carvalho e Applet (2021, p. 69) baseados em Pugliese (2017), a saber: “[...] (i) abordagem ou metodologia; (ii) ampliação do currículo de Ciências; (iii) política pública e (iv) modelo educacional.”

os Estudos de Letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Street, 2003) e com a perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo (Geraldí, 2015), porque consideram a subjetividade constitutiva (Geraldí, 2015) do/a aprendiz na esfera escolar e para além dela, vislumbrando “[...] a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura.” (Santa Catarina, 2014, p. 26).

Nessa direção, as práticas de leitura e de escrita que perpassam várias esferas sociais da atividade humana desses sujeitos (familiar, escolar, religiosa, midiática, dentre outras) nos apresentam distintos contextos de uso da linguagem. Tais práticas são chamadas de letramentos, considerados como sociais plurais (Street, 2003), porque se trata de pensar nas múltiplas linguagens que constituem os sujeitos em diferentes esferas sociais em que interagem com o texto (multissemiótico)⁷, a saber: letramentos digitais (Barton; Lee, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), letramentos científicos (Santos, 2007), letramentos acadêmicos (Fischer, 2007), letramentos críticos (Monte mór, 2013). Nesse relato de experiência o nosso enfoque consiste no letramento científico (Santos, 2007) e crítico (Monte Mór, 2013).

De acordo com Santos (2007, p. 480) “O letramento como prática social implica a participação ativa do indivíduo na sociedade, em uma perspectiva de igualdade social [...]”. Um sujeito que é consciente de seus deveres e direitos, que tem voz e vez nos processos de ensino e de aprendizagem, que se transforma na/pela interação social com o outro, e passa a transformar o outro e o meio em que vive. Santos (2007, p. 481, acréscimos nossos) destaca que há “[...] muitos conteúdos científicos [que] se justificam não pelo seu caráter prático imediato, mas pelo seu valor cultural.”

Ou seja, estes se aproximam do lugar de onde falam/enunciam estes/as aprendizes, porque consideram a sua subjetividade discursiva, suas experiências de vida em diferentes contextos de uso da linguagem. No caso dessa experiência com estudantes do quinto ano

⁷ O texto multissemiótico envolve a linguagem falada, escrita, a imagem em movimento, o som (Barton; Lee, 2015). O “[...] conceito [multissemiótico] engloba as formas práticas de utilizar a leitura e a escrita, mas também inclui, de modo crucial, os sentidos situados na base das práticas” (BARTON; LEE, 2015, p. 40).

dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vai ao encontro das constantes enchentes que o município (localizado no Vale do Itajaí/SC), onde estes sujeitos estudam e residem sofrem. Tais “[...] conteúdos científicos com valor cultural [...]”, segundo afirma Santos (2007, p. 481), “[...] quando contextualizados, passam a ter significado para os alunos [...]” como ora se apresenta na tessitura deste relato de experiência.

No tocante aos letramentos críticos, Monte Mór (2013, p. 42) reflete que estes “[...] parte[m] da premissa de que a linguagem tem natureza política em função das relações de poder nela presente”. Para Monte Mór (2013, p. 45) a “[...] a habilidade crítica se revela um elemento fundamental nas propostas educacionais [...] de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de conhecimento [...]” nos/pelos e com os processos de ensino e de aprendizagem dialogados entre/com o/a aprendiz e o professor.

Tais processos que implicam em significado e produção de sentidos para os atores sociais que fazem parte da elaboração de conhecimento e de projetos como o aqui apresentado, são compreendidos também na perspectiva dos Estudos dos Letramentos como design multimodais de significado (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Desse modo, conforme discutem os autores, os letramentos além de processos plurais “[...] são processos de construção de significado, às vezes chamados de “semiose”, ou o processo de usar signos.” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 166, grifo dos autores).

Para comunicar e representar o mundo os sujeitos interagem usando signos. Nesse sentido, o design “[...] é o estudo da forma e da estrutura nos significados que construímos [...]” e constitui “[...] uma sequência de ações, motivada por nossos propósitos, que torna a representação um processo de pensamento, e a construção de mensagens um processo de comunicação.” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 166-167). A exemplo disso, apresentamos a proposta de ressignificar o estudo da geometria e do meio ambiente sustentável por meio da construção de significados contextualizados com a realidade dos/as aprendizes do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública Estadual de Santa Catarina localizada no Vale do Itajaí/SC perpassada por práticas de leitura, escrita e oralidade.

Metodologia

A metodologia deste relato de experiência afilia-se à metodologia STEAM, a qual envolveu as áreas da Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática inscrita na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), no caso desta prática, no desenvolvimento de um robô sustentável. Nessa abordagem, os 29 estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública Estadual de Santa Catarina durante o segundo trimestre de 2023, foram instigados a refletir, a pesquisar, a solucionar problemas envolvendo o meio ambiente no local em que se localiza a instituição onde estudam e, também residem. Cabe destacar que a referida pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento.

Além disso, para organização das etapas nos processos de aprendizagem, nos apoiamos também na sequência didática (Schneuwly; Dolz, 2011[2004]) a partir da produção do gênero discursivo digital *podcast*, que se utiliza da oralidade. A sequência didática se caracteriza por “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011[2004], p. 82).

Compreendemos ainda que por se tratar de uma prática pedagógica que faz uma interface entre as áreas da Ciências da Educação e da Linguagem, é preciso instigar o/a aprendiz quanto ao desenvolvimento do seu repertório linguístico e cultural em contextos de uso, os quais aqui são orientadas pelo texto (Lillis, 2008). Ancoramo-nos também nas competências⁸ gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a saber: Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Trabalho e Projeto de Vida; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania para a fundamentação das etapas da sequência didática (Schneuwly; Dolz, 2011[2004]) para a produção do gênero discursivo digital *podcast* articulada à metodologia STEAM e para a construção de um robô sustentável.

⁸ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8).

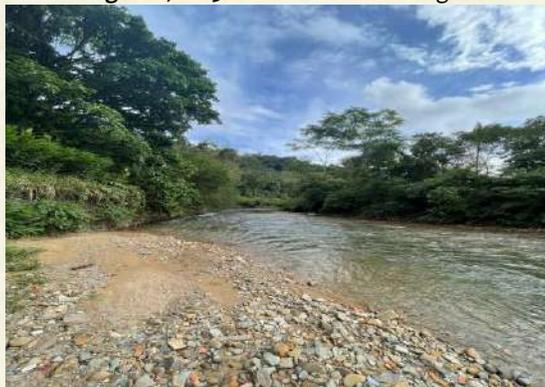
Em um primeiro momento os/as estudantes foram convidados a estudar sobre as formas geométricas, nas aulas de Matemática. Paralelo a essas aulas, os/as estudantes estavam realizando leituras e discussões sobre o meio ambiente, sobre sustentabilidade e sobre o impacto causado, por exemplo, no Vale do Itajaí, região acometida por muitas enchentes e catástrofes. Em um terceiro momento visitaram o entorno onde a escola está situada, pontualmente observando o ribeirão que percorre o bairro, como este é cuidado pela comunidade local, assim como a preservação da mata às margens dele. Em um quarto momento foi proposto um trabalho “mão na massa” utilizando o Espaço Maker da escola onde frequentam para a produção de um robô sustentável que viesse a contribuir com o equilíbrio ambiental pautado nos ODS 14 e 15 – quanto ao cuidado com a água e a vida terrestre. Por fim, na etapa final, em desenvolvimento, os estudantes estão produzindo relatórios sobre essa prática a partir de *podcasts*.

Resultados e Discussão

Os resultados, analisados a partir da perspectiva dialógica da linguagem (Geraldí, 2015), apontaram para práticas de letramento científico matemático articulando o estudo teórico da geometria à produção de figuras para/na construção de um robô feito com material reciclável e ao estudo da vida na água e na terra. Destacaram-se como potenciais na atividade entre pares a proatividade, a curiosidade, a criatividade, a autonomia, o engajamento, a colaboração, o respeito, o diálogo em seu percurso formativo, diante dos registros que serão apresentados nesta seção.

Conforme imagens 1, 2 e 3, os estudantes destacam a real situação do ribeirão que percorre o bairro onde está situada a escola em que estudam e o lugar onde residem.

Imagens 1, 2 e 3 - Ribeirão e suas margens.



Fonte: Gomes (2023).



Fonte: Gomes (2023).



Fonte: Pedroso (2023).

É possível evidenciar que às margens do ribeirão têm pouca mata ciliar o que acaba provocando o assoreamento do seu leito, além do acúmulo significativo de lixo ali descartado. O que corrobora com situações de enchentes como as vivenciadas no Vale, Médio e Alto do Vale do Itajaí/SC no mês de outubro de 2023, conforme demonstram as imagens 4, 5 e 6.

Imagens 4, 5 e 6 - Enchente no Vale, Médio e Alto Vale do Itajaí/SC.



Fonte: G1SC, NSC (2023)⁹. Fonte: Machado (2023)¹⁰. Fonte: Catie (2023)¹¹.

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/10/13/blumenau-vive-enchente-historica-apos-rio-itajai-acu-superar-maior-nivel-desde-2011-fotos.ghtml>. Acesso em: 13 nov. 2023.

¹⁰ Disponível em: https://www.painelglobal.com.br/noticias.php?t=Alto_Vale_do_Itajai_Taio_enfrenta_a_maior_e_nchente_da_historia&id=20231010-094549. Acesso em: 13 nov. 2023.

¹¹ Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/como-estao-as-barragens-do-vale-do-itajai-com-previsao-de-chuva-acima-da-media-por-el-nino>. Acesso em: 13 nov. 2023.

Tal contexto vivenciado pelos catarinenses que residem na região, pontualmente, no Vale do Itajaí, em Blumenau/SC, a população sofreu com quatro enchentes registradas no mês de outubro de 2023 e, uma quinta, no mês de novembro de 2023, conforme apontam os dados do AlertaBlu (2023)¹² devido à influência do fenômeno natural *El Niño*. Conforme preconizam os ODS 14 e 15 (ONU Brasil, 2023), a necessidade da compreensão de cumprimento das metas, em especial, para proteger e restaurar o ecossistema (Meta 14.2), conforme destaca também o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2023) e, por consequência, a vida terrestre, tornam-se necessárias práticas de letramento científico e crítico, em que estes estudantes interajam com essas questões sociais de conflito para engajar-se e ter agenciamento frente ao seu entorno local e percebendo que este problema é mundial.

Deste modo, é importante promover momentos de interações e diálogos mediados pelo professor em que os/as estudantes possam propor caminhos para amenizar os problemas e encontrar soluções viáveis a curto, médio e a longo prazo para a vida no planeta envolvendo toda a comunidade com que vive. Assim como o documento referência do Plano Nacional de Educação (PNE - 2024/2034) (Brasil, 2023a) apresentado na Conferência Nacional de Educação (CONAE), edição 2024, pelo Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023 (Brasil, 2023b) que tem como tema “Política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável (Brasil, 2023a, p. 14), em seu objetivo VII - Eixo 7, o qual prevê uma “[...] Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia de uma vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza.” (Brasil, 2023a, p. 15).

Nessa esteira, vemos que a preocupação com a ressignificação da escola e em torno dos letramentos científico e crítico não ocorre apenas no cenário brasileiro, mas mundial. A Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), publicou o relatório “Reimaginar nosso futuro juntos: um novo contrato social para a Educação” (2022), em que cabem considerações sobre dois

¹² Disponível em: <https://alertablu.blumenau.sc.gov.br/p/enchentes>. Acesso em: 13 nov. 2023.

excertos de duas seções específicas, quais sejam: a) Entre as promessas do passado e os futuros incertos ressalta que “[o] planeta está em perigo, mas estão em andamento a descarbonização e a mudança para economias verdes. [...] as crianças e os jovens já estão na dianteira, ao exigir ações significativas e repreender duramente aqueles que se recusam a enfrentar a urgência da situação.” (Unesco, 2022, p. xiii); b) Propostas para renovar a educação em que expõe-se que “Os currículos devem enfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso e na produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, a aprendizagem deve desenvolver a capacidade de criticar e aplicar conhecimento [...]” baseado “[...] nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade.” (Unesco, 2022, p. xiv, grifos do documento).

Para isto, foi pensado na produção de um robô sustentável (imagens 7 e 8), o qual os/as aprendizes utilizaram-se de produtos recicláveis aplicando na prática “mão na massa” a geometria, conforme a habilidade (EF05MA16) “Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.” da BNCC (2017, p. 297) para que este pudesse ajudar a manter o rio e suas margens limpas e preservadas.

Imagens 7 e 8 - Robô Sustentável.



Fonte: Pottmeier e Santos (2023).

Diante dessas produções, lançamos uma reflexão em que tal prática exigiu, cunhada pelos registros realizados pelos/as aprendizes, um letramento científico e crítico a partir dos estudos das Ciências da Natureza e da Matemática e de sua relação direta com o meio ambiente. Trata-se de pensar aqui em um sujeito capaz de transformar

a si e o meio em que vive. Um/a aprendiz que se reconhece nos/pelos e a partir dos processos de educação e educação ambiental sustentável cuidando do meio e da sua biodiversidade.

Considerações finais

Consideramos que esta prática pedagógica instigou o engajamento, a curiosidade e a criatividade dos aprendizes nos/pelos e com os processos de ensino e de aprendizagem e do seu (re)conhecimento como cidadão transformador de seu contexto socioambiental. Um/a aprendiz que passa a refletir a partir e com o contexto local articulando-o ao global. Além disso, compreendemos que tal prática pedagógica envolvendo a metodologia STEAM também promoveu uma desconstrução dos/nos processos de ensino e aprendizagem e das/nas práticas de letramentos consideradas institucionalizadas e que “[...] marginalizam e negam a experiência local [...]” (Street, 2003, p. 3) nas/pelas relações de poder das quais são/estão imbuídas.

É nesta relação com o/a aprendiz e lançando um olhar para o lugar de onde fala/enuncia, se constitui, também compreendemos que as práticas de leitura, de escrita e de oralidade não podem ser abordadas “[...] de modo neutro, sendo seus efeitos “sociais” experimentados apenas posteriormente” (Street, 2003, p. 4, grifo do autor) na esfera escolar. Ou seja, estas precisam ir além como apontou esse relato de experiência inscrito em uma escola pública da Rede Pública de Santa Catarina. Destacamos que este trabalho ainda se encontra em desenvolvimento, o qual terá continuidade no ano letivo de 2024.

Referências

- ALERTABLU. Defesa Civil de Blumenau. **Enchentes Registradas**. Disponível em: <https://alertablu.blumenau.sc.gov.br/p/enchentes>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BOFF, Leonardo. Felicidade: não correr atrás de borboletas, mas cuidar do jardim para atraí-las. In: BETTO, Frei; BOFF, Leonardo; CORTELLA, Mario Sergio. **Felicidade foi-se embora?** Petrópolis: RJ: Vozes, 2016. p. 39-78.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF/EM. Versão integral final. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Documento Referência. CONAE 2024 - Conferência Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília-DF: Presidência da República, 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 11.697, DE 11 DE SETEMBRO DE 2023**. Convoca em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. Brasília-DF: Presidência da República, 2023b. Disponível

em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11697.htm#:~:text=D11697%20Presid%C3%AAncia%20da%20Rep%C3%BAblicaCasa%20Civil%20Secretaria%20Especial%20para,ser%2orealizada%20na%20cidade%20de%20Bras%C3%ADlia%2C%20Distrito%20Federal. Acesso em: 14 nov. 2023.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CATIE, Talita. **Como estão as barragens do Vale do Itajaí com previsão de chuva acima da média por El Niño**. Fenômeno vai predominar durante o inverno e traz preocupação sobre condições das estruturas de contenção de enchentes em Taió, Ituporanga e José Boiteux. 27/06/2023. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/como-estao-as-barragens-do-vale-do-itajai-com-previsao-de-chuva-acima-da-media-por-el-nino>. Acesso em: 13 nov. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011[2004]. p. 81-108.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341p. Tese (doutorado) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 29 out. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

G1SC. NSCT. **Blumenau vive enchente histórica após Rio Itajaí-Açu superar maior nível desde 2011**. Terceira cidade mais populosa de Santa Catarina e

- sede da Oktoberfest tem quase 90 pessoas desabrigadas. 13/10/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/10/13/blumenau-vive-enchente-historica-apos-rio-itajai-acu-superar-maior-nivel-desde-2011-fotos.ghtml>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Brasília-DF: IPEA, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LILLIS, Teresa. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**, v. 25, p. 353-388, 2008. Disponível em: <http://wxc.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/353>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- MACHADO, Maria Clara. **Alto Vale do Itajaí: Taió enfrenta a maior enchente da história**. 10/10/2023. Disponível em: https://www.painelglobal.com.br/noticias.php?t=Alto_Vale_do_Itajai_Taió_e_nfrenta_a_maior_enchente_da_historia&id=20231010-094549. Acesso em: 13 nov. 2023.
- MAIA, Dennys Leite; CARVALHO, Rodolfo Araújo de; APPELT, Veridiana Kelin. Abordagem STEAM na educação básica brasileira: uma revisão de literatura. **Rev. Tecnol. Soc.**, Curitiba, v. 17, n. 49, p. 68-88, out./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/13536>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- MONTE MÓR, Walkíria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. v. 33. Campinas: Fontes, 2013. p. 31-50.
- ONU BRASIL. Organização das Nações Unidas no Brasil. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- PUGLIESE, G. **Os modelos pedagógicos de ensino de Ciências em dois programas educacionais baseados em STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Genética e Biologia Molecular), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.998866>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**.

Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, [S. l.]: [S. n.], 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/sc_curriculo_santacatarina.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Rev. Bras. Educ.** v. 12, n. 36, Dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>. Acesso em: 29 out. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011[2004].

STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade, out. 2003.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por. Acesso em: 14 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LETRAMENTO ACADÊMICO EM INGLÊS NA CIBERCULTURA: TÁTICAS DE UM GRUPO DE PESQUISA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Jones de SOUSA (UFRRJ)¹

Edméa SANTOS (UFRRJ)²

Introdução

Em 2020 e 2021, recorte temporal deste presente estudo, o Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPD OC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), debruçou-se sobre um dilema que aflige não só parte dos integrantes do próprio grupo, mas também uma parcela importante de estudantes de graduação e pós-graduação das universidades federais brasileiras: a falta de letramento acadêmico em Língua Inglesa, o que já fora considerado um problema institucional, pois “o fato de o estudante brasileiro ser, em geral, monoglota, tem impactos até mesmo em políticas públicas de incentivo à internacionalização da educação” (Jareta, 2015).

A partir de uma metodologia científica que não aparta a docência da pesquisa, a ciberpesquisa-formação (Santos, 2019), os integrantes do grupo de pesquisa co-criaram um dispositivo de pesquisa e formação que concatenou diferentes interfaces digitais constituindo uma inteligência pedagógica singular com o objetivo geral de compreender o processo de promoção aquisição de letramento acadêmico em inglês na cibercultura.

O estudo, portanto, torna-se relevante pela possibilidade de reflexão acerca das invenções dentro do contexto universitário numa perspectiva metodológica que privilegia a empiria, a prática docente e a pesquisa dentro da Academia podendo servir de modelo para outros grupos a partir da categorização dos achados da pesquisa.

O campo possível para a produção desta pesquisa durante a vigência das medidas de afastamento físico impostas a fim de mitigar a propagação da COVID-19 durante a pandemia limitou-se ao que

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC); E-mail: jonesdesousa@hotmail.com

² Professora Titular-Livre na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; E-mail: edmeabaiana@gmail.com

chamamos de ciberespaço, termo que Pierre Lévy conceituara como um “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” (Levy, 1999, p. 17), ou seja, “a internet habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede” (Santos, 2019, p. 30).

A partir de um dos questionamentos presentes durante a elaboração do dispositivo de pesquisa e formação, que repousara sobre quais interfaces (aplicativos ou programas de computador) são as mais adequadas para o desenvolvimento das atividades no ciberespaço, desenvolvemos o presente artigo destacando algumas das impressões gerais acerca do uso que permitiram uma classificação delas.

Entendemos por bricolagem teórica uma abordagem flexível e adaptativa que permite construir teorias e quadros analíticos mais adequados, tirando proveito da diversidade de recursos teóricos disponíveis. Para este artigo, a bricolagem está fundamentada nos estudos nos/dos/com os cotidianos, e da cibercultura, permitindo, a partir dos dados gerados pelo campo, a compreensão do fenômeno da aquisição desse importante letramento contemporâneo aos pesquisadores brasileiros mediada pelo digital em rede.

Nesta introdução, portanto, apresentamos a justificativa, o objetivo geral deste estudo e a sua escolha metodológica. A seguir, na seção “O campo fala”, apresentamos o campo de pesquisa e a abordagem teórico-metodológica da análise dos dados produzidos. Na última seção, as conclusões são apresentadas.

O campo fala

Reiterando a escolha metodológica mencionada na introdução, enunciaremos aqui as epistemologias fundantes da ciberpesquisa-formação (Santos, 2005, 2014, 2019): a multirreferencialidade, em autores como Jacques Ardoino e Roberto Sidnei Macedo; a complexidade, com Edgar Morin; e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, com Nilda Alves, Michel de Certeau e Erwing Goffman. E ao prefixo “ciber”, associa-se a cibercultura para além do contexto sociotécnico. Para a ciberpesquisa-formação, a cibercultura também é campo epistemológico e autores como André

Lemos, Lucia Santaella e Edméa Santos constantemente atualizam os conceitos a ela relacionados.

E justamente por considerar os estudos dos cotidianos uma das epistemologias fundantes dessa metodologia, seguimos a proposição de “virar de ponta cabeça” preconizada pela pesquisadora cotidianista Nilda Alves (2008) confiando numa imersão no campo de pesquisa despida de hipóteses pré-concebidas para “executar um mergulho com todos os sentidos [possíveis] no que desejamos estudar” (Alves, 2008, p.42) a fim de compreender o processo no qual estamos inseridos.

E para perceber com todos os sentidos o que o campo de pesquisa nos comunica, é preciso partir de algumas premissas empregadas na ciberpesquisa-formação, como, por exemplo, o conceito de dispositivo, o qual aqui é pensado como um

pensamento pedagógico que se atualiza em rede; ou seja, inteligências pedagógicas materializadas em atos de currículos mediados por tecnologias em rede, nas relações interativas online e na interface cidade-ciberespaço, constituindo autorias, na pesquisa-formação. (Santos, 2020)

O movimento em si de co-criação deste dispositivo de pesquisa e formação a partir da percepção de um dilema de pesquisa já constitui uma noção cara dos estudos dos cotidianos segundo Michel de Certeau (2014): a tática, o que compreendemos como algo que opera nas margens das estratégias estabelecidas pelo hegemônico. As táticas são relacionais e dependem da situação e do contexto em constante mudança, atuando nas brechas do sistema.

Este dispositivo em particular possuiu um desenho didático inicial proposto por um dos integrantes do grupo de pesquisa e proponente do presente estudo que já previa um convite a

participar do tempo da criação de sua proposição e oferece, em paralelo ao desenho didático pífio, entradas múltiplas e labirínticas que permitem a imersão e intervenção do “participador”, que nela inscreve sua emoção, sua intuição, seus anseios, seu gosto, sua imaginação, sua inteligência. (Silva, 2021)

Essa possibilidade de promoção de acesso a um letramento caro à internacionalização de conhecimento produzido no sul global, corrobora a premissa de que a “universidade precisa estar no mundo

e o mundo precisa estar dentro da universidade, sendo ela, então, cada vez mais pluriversidade” (Sussekind; Merladet e D’avignon, 2023, p. 1008).

Imagem 1 – Design do dispositivo



Fonte: autoria própria.

Para além do *WhatsApp*, o aplicativo mais popular em smartphones brasileiros, de acordo com a pesquisa *Panorama Mobile Time/Opinion Box* de junho de 2022, que investigou o uso de aplicativos no país, foram utilizados o *Edmodo*, interface que permitia a formação de grupos ou salas de aula que se assemelhava a outras redes sociais, a ponto de ser apelidado de “*Facebook da Educação*” (descontinuado em 2022); a interface de videoconferência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), para as mediações síncronas, e também foi criada uma “*Comunidade Virtual*” no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFRRJ.

Imagem 2 – Interfaces do dispositivo



Fonte: autoria própria.

A partir de então passaremos a chamar os integrantes do grupo de pesquisa que participaram do dispositivo de “praticantes culturais”, pois partimos de um pressuposto de que quando pesquisamos na cibercultura os “sujeitos não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimentos no contexto da pesquisa” (Santos, 2019, p. 21).

Em março de 2020, quando iniciamos o campo de pesquisa, além da líder do grupo de pesquisa, contávamos com a participação de uma estudante de graduação bolsista de Iniciação Científica, uma mestranda do PPGEduc/UFRRJ, uma mestranda da Universidade Aberta de Portugal, três doutorandos do PPGEduc/UFRRJ (entre eles, o autor deste artigo), além de uma professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que realizava o seu estágio pós-doutoral no PPGEduc/UFRRJ, sob a orientação da líder do grupo de pesquisa. O estudo, concomitante à pandemia de COVID-19, encarou os mesmos desafios impostos à sociedade como um todo, e, por essa razão, houve incorporação e saída de praticantes culturais e até mesmo interrupções no campo de pesquisa.

Um primeiro dado já se consubstanciava neste momento: o uso da hipermídia, “uma mistura do hipertexto (partes textuais que vão se conectando de um nó a outro sob ação do leitor) e da multimídia

(os textos não são mais apenas verbais, mas miscigenados com o visual e o sonoro)” (Santaella, p. 17, 2021), estava consolidado entre os praticantes culturais.

E no início de 2021, após nos acostumarmos (ou não) com o então “novo normal”, iniciamos encontros síncronos do dispositivo na “Conferência Web RNP” e criamos uma “comunidade virtual” no SIGAA da UFRRJ. Tínhamos ali uma iniciativa de institucionalizar as táticas do cotidiano através do uso das interfaces oficiais disponíveis. Era definitivamente uma escolha política.

Ao passo que a primeira é bem autoexplicativa, pois se trata de uma interface para videoconferência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, com funcionalidades comuns a outras parecidas e algumas específicas para o seu uso como sala de aula, a segunda requer uma descrição um pouco mais detalhada, pois se assemelha ao Ambiente Virtual de Aprendizagem oficial do sistema e exclusivo para professores, porém, está com a possibilidade de criação e acesso por qualquer membro da comunidade acadêmica com acesso ao sistema.

Na comunidade virtual é possível compartilhar arquivos, criar fóruns, enquetes e mediar, no sentido lato da palavra, as ações de forma assíncrona por todos os seus participantes e é justamente na análise empírica acerca da adesão a cada uma das interfaces que nasce um nova noção a ser explicada amparando-se nos estudos nos/dos/com os cotidianos: a diferença entre o que chamaremos de interface orgânica, interface dedicada e interface eventualmente dedicada.

Observamos que a participação dos praticantes culturais no *WhatsApp* e na “Conferência Web RNP” sempre foi mais efetiva, natural e disponível, em detrimento da participação na “comunidade virtual do SIGAA”. Invariavelmente, assuntos correlatos e até alheios à temática de aquisição do Letramento Acadêmico em Língua Inglesa apareciam no grupo do *WhatsApp* ou na videoconferência.

Recorreremos ao sociólogo Erving Goffman para explicar através da sua teoria da dramaturgia social como cada interface permite um tipo de interação pelos praticantes culturais da pesquisa. O seu conceito de “face”, que se refere à imagem pública que uma pessoa procura projetar durante as interações sociais, auxilia nesta análise.

Entendemos, pois, que o fato de o *WhatsApp* ser utilizado corriqueiramente para comunicação em vários aspectos da vida cotidiana faz com que o praticante cultural esteja naturalmente mais atento às suas notificações e produza prontamente uma interação, pois quer corroborar sua “face positiva”, ou seja, sua representação como alguém quer ser visto positivamente pelos outros (Goffman, 1996).

Podemos classificar o *WhatsApp* como uma **interface orgânica**, pois é usado naturalmente para a comunicação independentemente do seu objetivo. Não foi originalmente criado para mediar o processo de ensino e aprendizagem, mas, por permitir aos seus usuários uma performance confortável devido ao uso cotidiano em suas vidas, podemos acioná-lo com sucesso para este fim.

Na “comunidade virtual” do SIGAA, percebemos somente participações pontuais para o cumprimento de tarefas. Trata-se de um Ambiente Virtual de Aprendizagem propriamente dito. A mediação é importantíssima no processo e não pôde ser mensurada neste estudo, porém, devido à natureza da sua construção para fins de ensino e aprendizagem, iremos classificá-la como **interface dedicada**, pois somente serve aos praticantes culturais para a finalidade do dispositivo.

Durante os encontros síncronos, nas videoconferências, o processo de preservação da “face” é o que mais se assemelha ao que fazemos presencialmente. Estar com a câmera ligada denota interesse e disponibilidade. Reagir prontamente no bate-papo da interface de certa forma também. Permanecer em silêncio com microfone e câmera desligados pode expor a “face negativa”, isto é, o desejo de proteger a privacidade e a integridade pessoal (Goffman, 1996).

Chamaremos então, as interfaces de videoconferência, de **eventualmente dedicadas**, pois podemos tanto abrir uma sala para um encontro síncrono do dispositivo, quanto para conversar sobre quaisquer outros assuntos. No período do distanciamento físico imposto pela pandemia, até festas foram realizadas por este meio.

Assim, as relações interpessoais tão necessárias ao processo de ensino e aprendizagem foram mantidas através do uso das interfaces orgânicas e eventualmente dedicadas, ao passo que às dedicadas são relegadas a usufruir de um status oficial. Os rastros

digitais produzidos baseados nas duas primeiras podem ser considerados mais espontâneos em detrimento dos produzidos na última.

No período em que não havia possibilidade de acesso físico ao câmpus universitário em virtude das medidas de distanciamento impostas no período da pandemia foi possível aos praticantes culturais que sentissem com todos os sentidos possíveis os “três princípios [que] orientaram o crescimento inicial do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva” (Lévy, 1999, p. 127).

Ao considerarmos os diferentes usos possíveis do *WhatsApp* a serviço do nosso dispositivo de pesquisa e formação podemos vislumbrar o que Lévy previra: “o menor dos artefatos poderá receber informações de todos os outros e responder a eles, de preferência sem fio” (idem).

E quando propomos um grupo no *WhatsApp*, percebemos o segundo princípio da cibercultura, pois

uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais (Lévy, 1999, p. 127).

Sem entrarmos no mérito do terceiro princípio da cibercultura, observemos rapidamente táticas dentro do uso do referido aplicativo de mensagens que viabilizaram uma maior fluidez na comunicação entre os praticantes culturais e que podem ser analisadas considerando os estudos de face.

Além do grupo propriamente dito, foi criada uma lista de transmissão para que o pesquisador enviasse mensagens individualmente aos praticantes, uma vez que a função de silenciar um grupo pode ser ativada por seus integrantes e tanto alguma informação muito relevante a todos poderia ser perdida individualmente quanto uma informação de foro íntimo poderia ser compartilhada sem conhecimento dos demais através de uma conversa privada iniciada a partir da mensagem disparada. A preservação da “face” constituiu um claro objetivo do uso desse recurso.

O teor das conversas em si não chegou a ser um dado apreciado neste momento, porém, o fato de a conversa se dar por esse meio já constitui elemento digno de nota, estimulando, dessa forma, diversas perspectivas sobre um processo de reconfiguração que demanda que os indivíduos envolvidos na educação reflitam sobre essas categorias em conjunto “com reflexões sobre afeto, empatia, alteridade, sobre a relação entre o eu e o outro e nossas atuações no mundo” (Freitas Filho e Sussekind, 2021, p. 59).

Conclusão (considerações finais)

Uma vez que a ciberpesquisa-formação parte de um pressuposto de que “não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência” (SANTOS, 2019, p. 20), o dispositivo de pesquisa e formação, através do uso de suas interfaces, permitiu ao grupo que por seus próprios meios algo fosse feito a respeito do dilema posto.

Essa invenção dentro da universidade, de forma espontânea, empírica, confere o seu caráter fecundo e a possibilidade de fazer valer a escolha por

métodos de pesquisa adequados à apreensão das lógicas próprias aos fazeres cotidianos nas/das escolas e ao entendimento das criações presentes nesses espaços, todas vinculadas a possibilidades, interesses, valores, fazeres e saberes dos sujeitos que delas participam. (Barbosa, 2007, p.53)

Para além da exclusividade da mediação via internet motivada pela pandemia, podemos afirmar que a “história mundial pode ser definida como antes e depois da internet. Hoje a vida é produzir, consumir e distribuir informações digitais.” (Lemos, 2021, posição 292-293). Então, pesquisar os cotidianos pressupõe pesquisar a cibercultura.

A compreensão dos usos das interfaces construídos pelos praticantes culturais que permitiu a emergência da classificação apresentada neste artigo (orgânicas, dedicadas e parcialmente dedicadas) somente foi possível graças à interatividade garantida pela mediação docente online alicerçada na promoção de “relações horizontais abertas à coautoria. [uma vez que] O docente é um proponente do conhecimento e da formação. Juntamente com os

curvistas, promove a cocriação da comunicação, do conhecimento e da formação” (Silva, 2021).

A análise da implicação dos praticantes culturais em cada interface nos permitiu concluir que uma interface orgânica deve ser acionada independentemente do nível institucional de um dispositivo de pesquisa e formação, pois a interatividade ali experimentada em outros contextos podem ser transferida para a ação a ser desenvolvida, constituindo um exemplo de tática, na acepção de Certeau, sendo usada para contornar, subverter ou apropriar-se das estratégias.

Da mesma forma, uma interface dedicada deve contar com constante mediação a fim de reproduzir ali as condições de interatividade que acontecem numa interface orgânica.

Ao referenciar o Letramento Acadêmico em Inglês, é possível que nos debruçemos sobre a leitura, como nos primórdios do Inglês Instrumental dos anos 80, ou mais recentemente sobre a escrita, em virtude da “atual pressão de agências do governo e das universidades sobre o pesquisador brasileiro para publicar em inglês” (Ferreira, 2012, p. 1030).

Mas para o pesquisador na cibercultura, que divulga o seu conhecimento científico fazendo uso da hipermídia, a oralidade constitui importante habilidade principalmente no que tange ao desenvolvimento das redes internacionais. Portanto, valer-se de táticas do cotidiano para além das estratégias da Academia e poder refletir sobre elas teórica e metodologicamente amparados constituem um profícuo caminho para a produção de novos saberes em rede por pesquisadores de diferentes níveis.

Para tal, o uso das interfaces de videoconferência, que aqui chamamos de parcialmente dedicadas, por sua possibilidade de servir a outros fins, podem ser consideradas um ambiente proveitoso para interações que privilegiam a oralidade mediadas pelo digital em rede.

Referências

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes.* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FERREIRA, Marília Mendes. **O letramento acadêmico em inglês: dificuldades na confecção da seção introdução de artigos acadêmicos**. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 1025-1048, 2012
- FREITAS FILHO, Luciano Carlos Mendes; SUSSEKIND, Maria Luiza. Universidadeescola e as disputas no contexto da pandemia. MOMENTO - DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO, v. 30, p. 50-74, 2021.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- JARETA, Gabriel. **Por que o ensino do inglês não decola no Brasil**. Revista Educação. Disponível em <https://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/>. Acessado em 12 de setembro de 2019.
- LEMONS, A. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulina, 2021.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. SP: Editora 34, 1999.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação**. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). Pesquisa nos/ dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DPA, 2008.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Teresina, Brasil: EDUFPI, 2019.
- SANTOS, Edméa, E. **Formação de professores e pesquisadores no contexto da pandemia: possibilidades e limite**. Universidade Federal Fluminense. 1 vídeo (2h:34min02s). [Live] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hdR3PEDokAY> Acesso em 23.09.2020.
- SANTAELLA, Lucia. **Humanos Hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo: Paulos, 2021.
- SILVA, Marco. **Interatividade na educação híbrida**. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa; SAMPAIO, Fábio F. (orgs.). Informática na educação: interatividade, metodologias e redes. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.3). Disponível em <https://ieducao.ceie-br.org/interatividade/#s6> Acesso em 21.08.2023.
- SUSSEKIND, Maria Luiza; MERLADET, Fábio André Diniz; D'AVIGNON, Maria Giulia Scheeffeffer. **Fim do Mundo do Fim. INTER-AÇÃO** (UFG. ONLINE), v. 47, p. 994-1008, 2023.

SEMIOLINGÜÍSTICA NA ESCOLA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Filipe Emanuel da Silva HENRIQUES (CEFET-MG)¹

Cássia Mara Amorim MARQUES (CEFET-MG)²

Thiago Madureira de ALVARENGA (CEFET-MG)³

Elga Goulart de Carvalho MELO (CEFET-MG)⁴

Percursos introdutórios de análise: de onde partimos

Este artigo propõe uma análise, a partir de um modelo de sequência didática (Schneuwly; Noverraz; Dolz, 2004), sobre como a teoria semiolinguística, uma das vertentes da Análise do Discurso, pode ser aplicada às práticas de ensino e de aprendizado na escola. Nossa base metodológica está ancorada no livro *Semiolinguística Aplicada ao Ensino*, publicado por Glayci Xavier, Ilana Rebello e Rosane Monnerat (Monnerat et al., 2021). Para as autoras, a teoria semiolinguística chega à escola no momento em que se considera que a prática de ensino e de aprendizagem se dão de forma multidimensional; inclusive, essa é a mesma abordagem de Charaudeau (2009), estudioso que sistematizou a teoria da Análise do Discurso.

Para Rebello (2021), a sala de aula é vista como o local daquilo que a teoria semiolinguística define como encenação linguageira. Essa encenação incorpora outros conceitos, como ato de linguagem e contrato de comunicação, sempre na busca um equilíbrio entre o plano linguístico (o *dizer*) e o plano situacional (o *fazer* psicossocial); a articulação entre o plano linguístico e o plano situacional ocorre por meio da noção de contrato de comunicação. As pesquisadoras se valem da teoria de Charaudeau (2009) como instrumento

¹ Mestrando em Estudos de Linguagens no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). filipemanuel2001@gmail.com.

² Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). cassia.amorim.j@gmail.com.

³ Jornalista e Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). tmalvarenga@gmail.com.

⁴ Professora universitária na área de Ciências Humanas. Mestre em Comunicação Social pela University of Texas at Austin. Bacharel em Publicidade e Propaganda pela PUC-MG e em Ciências Sociais (Antropologia) pela UFMG. Aluna especial no Posling – CEFET-MG. elgagcm@gmail.com.

metodológico, por perceberem que o contrato de comunicação funciona por meio de parâmetros já estabelecidos socialmente, em função da expectativa compartilhada sobre o funcionamento de cada situação de comunicação e dos prováveis discursos usados em cada caso.

Este é o desafio que abraçamos como professores e que buscamos adotar nesta empreitada: avaliar a teoria semiolinguística aplicada em sala de aula - de modo direto ou apenas indiretamente -, a fim de contribuir na interpretação dos alunos, para que possam usar do discurso para ajustar seus projetos de fala em sala e em outros ambientes pessoais ou profissionais.

Neste trabalho, portanto, nos valem da teoria semiolinguística tanto para auxiliar na leitura dos vários gêneros textuais quanto para, inclusive, aplicá-los à realidade dos alunos. Dessa maneira, propomos, nesta pesquisa, uma análise de uma sequência didática (Schneuwly; Noverraz; Dolz, 2004) alinhada à Análise do Discurso e à semiolinguística, estabelecendo um conceito de *guerra* que esteja alinhado à vivência dos alunos. Para isso, precisamos nos aprofundar em algumas concepções.

Perspectivas teóricas de debate: a Teoria Semiolinguística do Discurso

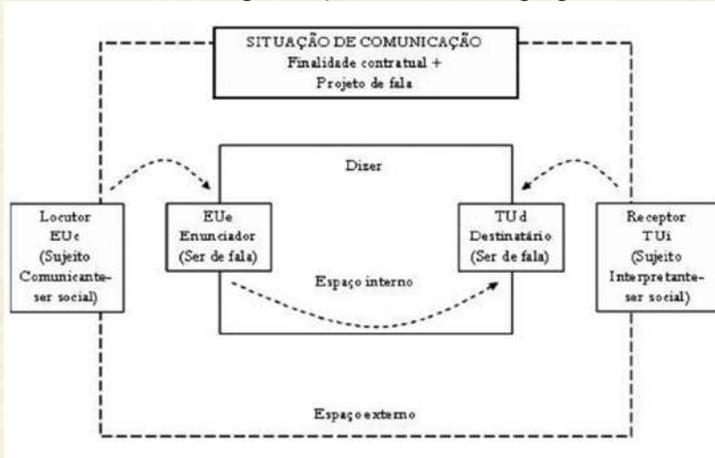
A Teoria Semiolinguística nasce do esforço do linguista francês Patrick Charaudeau, professor emérito da Universidade de Paris-Nord (Paris XIII) e fundador do *Centre d'Analyse du Discours* (CAD) nessa mesma universidade. Trata-se de uma teoria que abarca outros tantos conhecimentos e que os redefine em uma nova abordagem discursiva, considerada psicossocial, incorporando elementos vindos de disciplinas das Ciências Sociais.

De acordo com Rebello (2021), essa teoria se distingue de outras que surgiram no mesmo momento histórico – na segunda metade do Século XX – porque leva em consideração toda a situação de comunicação, os sujeitos envolvidos e as questões linguísticas e contextuais. Charaudeau (1995) explica o nome de sua teoria ao dizer que "semio" é a construção do sentido por meio de um sistema de signo e de uma relação forma-sentido, enquanto o "linguístico" é o tipo de projeto colocado em prática em função do material

linguagiero, que é distinto de outras formas de semiotização do mundo.

A teoria semiolinguística traz, como centro da análise discursiva, o ato de linguagem, o qual faz parte de uma “aposta” por quem participa do “jogo linguagiero”. O quadro do ato de linguagem é sistematizado pelo autor da seguinte forma:

Figura 1. Quadro do ato de linguagem.



Fonte: Charaudeau, 2009.

O ato de linguagem é, portanto, formado pelos princípios da influência, em que os sujeitos tentam se influenciar de alguma forma; da pertinência, no qual deve haver entendimento, da correspondência durante a comunicação entre os sujeitos e da regulação, que gerencia os riscos da comunicação.

O modelo de Charaudeau (2009) apresenta a análise discursiva como a divisão do ato de linguagem em dois circuitos, subdividindo-os em quatro sujeitos no processo de produção e interpretação, a saber: externo, o material psicossocial, onde estão os seres empíricos: sujeito comunicante (EUC) e sujeito interpretante (TUI); e o interno, o material verbal, onde estão os seres de palavra: o sujeito enunciador (EUE) e o sujeito destinatário (TUD) (p. 52).

O sujeito comunicante, responsável pelo processo de produção, projeta dois outros indivíduos no e pelo discurso: EUE, imagem do enunciador construída pelo produtor da fala, que demonstra suas intenções, e o TUD, o destinatário ideal, ou seja, uma

imagem do TUi. Por sua vez, o TUi é condutor do processo de interpretação, que resulta em uma imagem do EUE, independente da construída pelo EUC.

Já o contrato de comunicação é a situação comunicativa na qual se encontram os sujeitos. O contrato cria determinadas expectativas comunicacionais entre os sujeitos. Por exemplo, o "contrato de sala de aula" tem um professor que ensina determinado conteúdo e tem um determinado comportamento de liderança esperado, bem como alunos que são aprendizes e muitas vezes têm dúvidas e devem respeitar a posição do professor, que também deve respeito a eles. Nesse contrato, o profissional da educação em questão é tido como o detentor do conhecimento e deve ensiná-lo por meio de um projeto pedagógico aos estudantes, os quais estão na escola para socializar e aprender sobre diversos temas que permeiam a sociedade.

A Teoria Semioliinguística e a Sequência Didática chegam à sala de aula: algumas análises

Levantados os principais pontos da Teoria Semioliinguística, passamos a outro estágio: a sistematização do olhar semioliinguístico para a sala de aula. A partir do quadro do ato de linguagem de Charaudeau (2009), podemos perceber que a teoria semioliinguística enfatiza a relação dialogal que se estabelece na situação de comunicação entre os sujeitos. Em sala de aula, esta relação é expressa entre o professor, o sujeito comunicante/enunciador e os alunos, sujeitos interpretantes/destinatários. Tal relação ocorre por meio do conteúdo didático que deve ser ministrado por ambos sujeitos sociais. Além disso, os discentes também são permeados por um fazer social específico: aulas que possam gerar conhecimento escolar com base em um currículo previamente determinado.

Este instrumento metodológico é o que Barros (2012) denomina pesquisa colaborativa, ou seja, a elaboração de um modelo didático. A autora cita as ideias dos estudiosos Schneuwly, Dolz e Decândio (*apud* Barros, 2012) nessa construção de "engenharia didática", gerativa do modelo didático, que tem, por base, os princípios de legitimidade (refere-se ao saber científico), pertinência (refere-se às capacidades dos alunos e da escola) e solidarização (trata da coerência entre saberes e os objetivos visados).

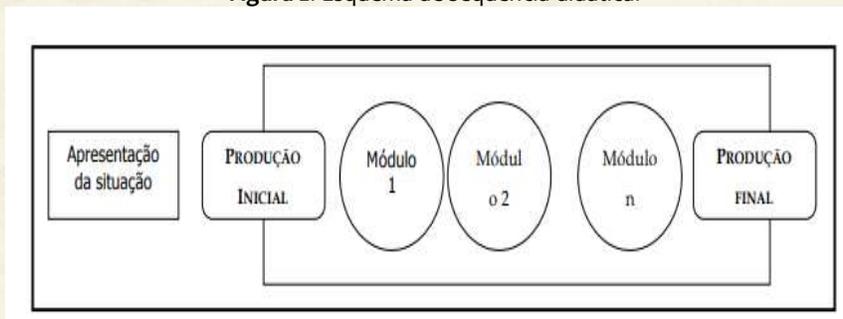
Dessa forma, o professor, ao desenvolver uma sequência didática, deve se questionar sempre sobre o que ensinar, como ensinar, por que ensinar, com qual objetivo e, principalmente, com quais “mecanismos enunciativos” (Barros, 2012, p. 16-17). Percebe-se que, para a aurora, a sequência didática deve contemplar “dimensões ensináveis” dentro de um “mundo ‘sociolinguageiro’” (*idem*, p. 31).

Aqui, inclusive, precisamos trazer uma definição mais evidente do que seja uma *sequência didática*. Nesse sentido, ao considerarmos a visão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), este conceito diz respeito a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (p. 97), fazendo com que o aluno reflita, em seu contexto, sobre a aplicação daquela temática (ou daquele conteúdo gerador de debate), evidenciando, dentro de sua abordagem, as melhores estratégias de análise.

Para além disso, pensando no ensino baseado em gêneros textuais, uma sequência didática auxilia os alunos a se inserirem em novas e diversas práticas de linguagem que, inclusive, podem ser dificilmente dominadas (*ibidem*). Portanto, infere-se que é preciso que todas essas abordagens sejam bem definidas pelo professor, de modo que se tenha uma efetiva aplicação (e reflexão dessas práticas). É interessante ressaltar também que o estudo por gêneros textuais, juntamente com uma mescla dos conceitos da Análise do Discurso, são efetivos empreendimentos para se ter uma atividade reflexiva, uma vez que o discente, engajado nessas atividades, poderá questionar, ressignificar ou mesmo refutar determinados conteúdos e concepções.

Dessa forma, uma sequência didática é, geralmente, marcada por uma produção final. Contudo, antes de se chegar a esse produto final, a sequência perpassa por uma divisão de tarefas em pequenas etapas, denominadas por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) como “módulos”. A partir dessa divisão, considerando-se uma produção inicial, chega-se, então, àquilo que é foco de toda sequência didática: a efetiva análise do produto a partir de um gênero textual. Esse movimento pode ser ilustrado pela imagem a seguir.

Figura 2. Esquema de sequência didática.



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97).

Com a teoria semiolinguística em conjunto com a sequência didática, o professor poderá observar, durante a sua exposição em sala de aula, se consegue evocar um sujeito enunciador (ser de fala) que seja capaz de projetar com sucesso um sujeito destinatário ideal. Caso haja coincidência entre esse último e o sujeito interpretante, o professor provavelmente obterá êxito em seu projeto de fala.

Avançando nessa apreensão da teoria, Monnerat (2021) menciona a importância da competência comunicativa em sala de aula e a capacidade de produzir e interpretar textos. Isso envolve alguns atributos importantes da semiolinguística, como projetar quem são os sujeitos internos do projeto de fala (TUD e TUE) e seus objetivos comunicativos (a intenção com o qual o tema de ensino deve ser proposto, pensando em seus resultados), em que situação de comunicação específica isso deve ocorrer (em que tipo de sala?, com que tipo de aluno?), organizar e transmitir as informações utilizando, a depender do momento, um dos modos de organização (narrativo, argumentativo e/ou descritivo). Todos esses são desafios de competência comunicativa para os professores em sala de aula.

Compreensões práticas sobre a sequência didática em debate

Neste capítulo, buscamos compreender, na prática, de que maneira a sequência didática a ser discutida contribui para as teorias da Análise do Discurso (Charaudeau, 2009), bem como para a teoria semiolinguística (Monnerat et al., 2021). É preciso considerar, inicialmente, que o professor, ao usar esses recursos, mobiliza não somente as perspectivas teóricas, mas, evidencia, de maneira efetiva, quais são os efeitos práticos da Análise do Discurso dentro da escola.

Em nossa sequência didática, decidimos trabalhar, como produto final, com o gênero textual Artigo de Opinião. Ele, dentro das tipologias textuais, atende ao tipo “argumentar”. Isso porque, para construir um texto desse gênero, o sujeito precisa – e deve – se posicionar diante do mundo. Dessa forma, pensando como temática geradora de debate – e considerando o quadro de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – a produção inicial deste trabalho solicita aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio que pensem no conceito de *guerra*, o qual, inclusive, estará associado à sua realidade, desenvolvendo a sua compreensão sobre o conceito aplicado na sociedade.

Estimamos uma duração aproximada de cinco aulas para a realização da sequência didática. Consideramos que os estudantes precisam ter, como conhecimento prévio, a interpretação de textos, a identificação de imagens e a compreensão de notícias.

Nesse sentido, a primeira aula é iniciada a partir da apreciação da imagem a seguir, considerando a leitura de uma imagem, de modo que o professor e os estudantes observem os conteúdos dispostos nela.

Figura 3. Foto urbana.



Fonte: Disponível em: <<https://bhaz.com.br/noticias/bh/homem-morto-em-frente-escola/>>. Acesso em: 06 jun. 2023.

Esperamos, aqui, que os alunos observem a imagem e que apontem questões iniciais, como a presença de uma viatura de uma polícia. O professor, também, pode provocar perguntas, como: "O que vocês acham que se passou ali?"; ou ainda "O que pode ser esse grupo de pessoas junto a uma viatura de polícia?". Por ser algo introdutório, com poucas pistas, há alunos que podem analisar a fonte e já perceber

que o título está disposto no site, o que pode dar pistas, também, para uma introdução ao assunto.

Aqui, é preciso evidenciar que o professor pode – e deve – adaptar a atividade à realidade na qual está inserido. Isso porque a proposta da sequência didática parte, antes, de um tema gerador, que esteja em voga naquela localidade ou, ainda, que mereça debate/ênfase. Por isso, a imagem acima, retirada de uma determinada região e cidade, já induz o aluno a refletir sobre o local, sobre as pessoas e, mais ainda, sobre o porquê de aquele assunto estar sendo dialogado naquele momento. Por isso, deixamos evidente acima qual é o intuito da imagem, especialmente para despertar, na turma, um olhar crítico já inicial para o conceito de *guerra*. Certamente, o conceito não aparecerá, de forma marcada, nesse primeiro momento, mas este é o intuito da produção inicial da sequência didática: partir da reflexão até chegarmos à aplicação do conceito.

Em seguida, apresenta-se a notícia da qual a imagem foi retirada para que os estudantes respondam às questões relacionadas a ela, a qual, inclusive, está alocada na figura a seguir.

Figura 4. Leitura de reportagem.

Menu Buscar

Últimas Notícias Boiê BHAZ Arrrada Pra Cá BH Minas Gerais Guia BHAZ Brasil Esportes Hora Pra Resenha Colunas

Últimas Notícias > BH > Homem é morto a tiros em frente a escola na região Nordeste de BH

Homem é morto a tiros em frente a escola na região Nordeste de BH

Larissa Belli
larissa@bhaz.com.br
Publicado em 26/05/2023 às 14:33

Um homem foi morto no início da tarde desta sexta-feira (26) em frente a um colégio na rua Manoel Sabino Nogueira, no bairro Palmares, na região Nordeste de Belo Horizonte.

Segundo informações preliminares da Polícia Militar, a vítima estava estacionada em frente à escola, quando um outro veículo se aproximou e um ocupante disparou diversos tiros de arma de fogo contra o homem, que veio a óbito.

Homem é morto a tiros em frente a escola de BH pic.twitter.com/xD45lY6cvt

— BHAZ (@portal_bhaz) May 26, 2023

As causas do homicídio ainda são desconhecidas e a Polícia Militar informou que a ocorrência segue em andamento. Imagens feitas por moradores da região mostram intensa movimentação no local.

Fonte: <https://bhaz.com.br/noticias/bh/homem-morto-em-frente-escola/>.
Acesso em: 23 jan. 2024 (Adaptada).

Após a leitura da reportagem, a qual já engloba o Módulo I, conforme o quadro de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), algumas perguntas podem ser realizadas pelo docente, como “Releia o título da notícia. Qual é a relação entre as palavras “homem” e “escola”, usadas pela repórter?”; “Por que você considera que houve essa escolha de palavras?”; “Refleta sobre a forma de divulgação dessa notícia. Considere que este é um portal de notícias *on-line*. Qual seria o contexto e o público de divulgação dessa informação?”; “A partir de uma primeira observação da imagem da notícia, de forma isolada, quais impressões você teve?”; “E, depois, após a leitura do conteúdo, o que mudou?”; “Analisando o contexto, o local e as informações disponibilizadas, reflita sobre o que essa violência despertou em você. Aqui, você pode pensar em situações que já vivenciou ou já leu, por exemplo. Como elas impactaram o seu cotidiano?”.

Certamente, todas essas perguntas estão voltadas ao contexto da imagem e, principalmente, ao conteúdo analisado. O que é importante, aqui, é observarmos como o aluno é indagado e levado a refletir sobre a escolha lexical, sobre as ideias pensadas pela repórter e, mais ainda, ao gênero textual. É nesse movimento que a Análise do Discurso pode se fazer presente na sala de aula, levando o discente à reflexão das várias práticas de linguagem inseridas no seu cotidiano.

No Módulo II, considerando o quadro da Sequência Didática adotado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, ainda, refletindo sobre a Produção Inicial e o Módulo I, o docente deve buscar, nesta etapa, refletir com seus estudantes sobre o que poderia ser considerado como “outros conflitos”. Tal empreendimento visa não só analisar os conceitos, mas também refletir sobre a aplicabilidade destes em sua vida.

Aqui, a ideia é fazer o aluno refletir, através de diversos gêneros textuais, como a charge, de que maneira pode-se discutir sobre discursos que envolvam conflitos. Para além disso, algumas questões também podem ser suscitadas, como: “existem ainda hoje esses mecanismos de repressão e coerção? (repressão policial e política)”;

Como atos de protesto ou de violência chegam até a escola? (leis, falta de investimento, corte de verbas...); “Existe alguma relação entre as imagens analisadas e o que trabalhamos na aula anterior?”. Percebemos, aqui, que como fio condutor da discussão, envolvemos os alunos em outras visões do que seria considerado como *guerra*. Esse

movimento parece ser interessante - e um tanto motivador - para que os alunos construam diferentes percepções desse conceito e, para além disso, que eles identifiquem conceitos próximos (como *conflito*, *discussões* e *impasses*).

Depois disso, o professor retoma as conclusões da aula anterior e da sequência ao conteúdo, atualizando-os e trazendo outras imagens comparativas. Em seguida, é importante contextualizar o momento atual da educação do país. Os alunos são separados em grupos. Para manter a ideia de linearidade no conteúdo, a depender das imagens usadas, alguns questionamentos devem ser levantados, pelo docente, nos grupos, como: “i) existe hoje algum tipo de violência no ensino e nas escolas?”; “ii) a violência/confronto/conflito é apenas um dado físico?”; “iii) existem outras formas nas quais a violência/confronto/conflito se apresenta?”. Evidencia-se, aqui, a presença de outros léxicos, como *confronto* e *conflito*. A aparição desses conceitos, dentro da sequência didática, é completamente previsível e pertinente, já que essas visões fazem com que os alunos observem, nas aulas, que há sentidos muito próximos à palavra *guerra*, a qual, inclusive, pode ser ressignificada a partir desse olhar. Daí a importância da Análise do Discurso nesta sequência didática.

Após essa breve investigação com os alunos, é importante mencionar que, nas próximas aulas, haverá a escrita de um Artigo de Opinião. Em sequência, deve-se questionar aos alunos se houve dúvidas quanto às várias formas de se pensar em *conflitos*. Essa tarefa contribui na solução de dúvidas que os alunos apresentarem, além de auxiliar o professor na tomada de decisões e no recorte que será estabelecido no próximo módulo, fortalecendo o caráter sequencial da proposta didática.

No Módulo III, propomos a introdução do gênero Artigo de Opinião, de modo que os alunos possam reconhecer as principais características do gênero, sua função sócio-histórica e os principais elementos que o compõem. Tal empreendimento contribui para que, ao final do módulo, os estudantes sejam capazes de produzir um texto baseado no gênero proposto. O docente, então, deve escolher um texto no gênero Artigo de Opinião e inseri-lo aos alunos, como forma de já estabelecerem análises acerca do gênero textual.

Após o docente realizar a escolha do texto, deixamos, a seguir, como sugestão, algumas perguntas norteadoras para a turma,

inclusive baseadas no quadro de Modelização de Gênero, proposto por Barros (2012): “i) a qual prática social o gênero está vinculado?”; “ii) é um gênero oral ou escrito?”; “iii) o gênero se vincula a qual esfera de comunicação (religiosa, publicitária, jornalística)?”; “iv) com que finalidade o gênero é produzido?”; “v) quem produz esse gênero?”; “vi) para quem esse gênero é produzido?”; “vii) qual a relação estabelecida entre produtor e destinatário?”; “viii) quais são as características gerais dessa esfera?”; “ix) qual o valor desse gênero na sociedade? Qual o suporte? Onde o gênero circula?”; “x) qual o tipo de discurso, de expor, narrar, opinar?”; “xi) o discurso é teórico? Ficcional? Ou é um relato de acontecimentos vividos?”; “xii) qual o tipo de sequência predominante? Descritiva, narrativa, dissertativa?”; “xiii) como são feitas as retomadas textuais, por pronomes ou nomes?”; “xiv) como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais mais utilizados?”; “xv) qual a variedade linguística mais privilegiada? Formal, informal?”; “xvi) como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos, abstratos? Há muitos verbos de ação?”; “xvii) quais são as vozes mais frequentes no texto?”.

A partir da reflexão obtida pelas perguntas acima, sugerimos a elaboração de um mapa conceitual do gênero Artigo de Opinião, o qual poderá ser utilizado pelos estudantes tanto para consolidar os principais aspectos discutidos anteriormente, bem como para orientá-los durante o desenvolvimento da proposta final.

Na Proposta Final, considerando as discussões realizadas com os alunos nos módulos anteriores, levando em consideração o conhecimento que eles demonstraram acerca do tema abordado e da concepção de *guerra* que o grupo assumir, sugerimos que seja criada uma atividade de escrita na qual o aluno presenciará um acontecimento que envolva conflito, posicionando-se sobre o ocorrido por meio de um artigo de opinião e deixando evidente qual é o seu ponto de vista.

Considerações finais

Com base no trabalho aqui apresentado, demonstramos que os pressupostos das teorias da Análise do Discurso, bem como a teoria semiolinguística, oferecem aos professores construtos teóricos que permitem que ambas sejam utilizadas em sala de aula, quer sejam

abordadas direta ou indiretamente, como instrumento metodológico. A sequência didática aqui apresentada, focada no gênero textual Artigo de Opinião, propôs que os estudantes refletissem sobre os vários conceitos de guerra aplicados ao momento corrente, além da identificação do conceito mais próximo da compreensão do estudante sobre tal conceito aplicado na sociedade. Demonstramos, a partir das atividades e das reflexões propostas, as maneiras pelas quais o professor pode levar os estudantes a evocarem um sujeito enunciador capaz de projetar, com sucesso, um sujeito destinatário ideal, aos moldes do que propõem as teorias citadas. Com este documento, pretendemos, também, convidar os professores a considerar a adoção das práticas aqui propostas em seus trabalhos.

Dessa forma, o professor poderia levar os alunos a refletirem sobre o processo de comunicação midiática. Cabe ao professor propor aos estudantes uma reflexão acerca de quem são os sujeitos envolvidos nos projetos de fala e quais são as suas intencionalidades, os seus objetivos e/ou públicos que pretende atingir, bem como qual o contexto imediato de cada um dos atos discursivos, observando o contexto sócio-histórico e a situação social. Sem isso, a observação apenas dos signos linguísticos nos afastaria verdadeiramente de análise discursiva de vertente Semiolingüística, que preza por observar toda situação de comunicação, sujeitos envolvidos e contexto.

Referências

- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso**: modos de organização. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick. Une analyse sémiolinguistique du discours. **Revue Langages**, 1995, v. 117, p. 96–111.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. 4. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- MONNERAT, Rosane. et al. **Sociolingüística Aplicada ao Ensino**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2021.

REBELLO, Ilana. A semiolinguística vai para a escola. In: MONNERAT, Rosane. *et al. Sociolinguística Aplicada ao Ensino*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2021.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

A LEITURA DO GÊNERO *HISTÓRIA EM QUADRINHOS* POR LEITORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Mônica de Souza SERAFIM (UFC)¹

Introdução

A leitura é um dos grandes objetivos almejados por todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: pais, professores, gestores e alunos. Aos primeiros, a importância incide sobre o domínio da lecto-escrita ao final da alfabetização, afinal um grande investimento foi feito ao longo de todo um ano; aos gestores, a importância deve-se às constantes avaliações feitas pelos órgãos reguladores da educação; aos professores, a importância deve-se a uma espécie de “prestação de contas” aos pais dos discentes sobre o tempo passado na sala de aula; e aos últimos a importância incide sobre uma demanda ainda maior: mostrar aos pais, aos professores e a si mesmos o resultado de tanto investimento e esforço. No entanto, esta cobrança, na maioria das vezes, centra-se apenas no domínio do código, o que caracteriza uma visão bastante equivocada sobre leitura.

Segundo Curto et alii (2000), ler consiste na compreensão, interpretação e adivinhação sobre o que o outro quer nos dizer, extrapolando, portanto, a ideia da relação direta entre leitura e decodificação.

Sobre o vínculo entre decodificação e compreensão textual, o autor (op. cit.; p.47) nos diz que *decifrar sem compreender é um sintoma de hábitos prejudiciais, em que se separou o mecânico do compreensivo (...) Ler é compreender um texto. Compreender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental.*

Assim, a leitura é compreensiva na medida em que lemos de forma ativa, ou seja, quando somos capazes de antecipar interpretações, reconhecer significados e identificar erros e dúvidas.

Estas considerações sobre a leitura permitem-nos refletir sobre as estratégias que os alunos da educação infantil V e da 1ª do ensino fundamental utilizam para a leitura do gênero textual História em Quadrinhos.

¹Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC) mserafim15@gmail.com

Nosso estudo acerca dessas estratégias procurou focalizar os textos verbal e não-verbal como componentes essenciais para a composição deste gênero, funcionando, assim, como um *continuum*, e não de forma dicotômica.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para incentivar os professores a valorizarem os caminhos que as crianças trilham para a compreensão da leitura de um texto.

Estratégias de Leitura: algumas considerações

Em se tratando de leitura, podemos tratar ainda sobre os meios que o leitor usa para atingir certos objetivos ou intenções quando lê algo. Esses meios podem ser chamados de estratégias que, segundo Van Dijk e Kintsh (1983), apesar de serem bastante estudadas quando se trata em entender como ocorre a compreensão de sentido do texto, seu conceito é um tanto obscuro. No entanto, a fim de tentarmos retirar a obscuridade que paira sobre o termo, aqui, definiremos estratégias de leitura como as maneiras, as formas, os caminhos, o percurso que o leitor usa para compreender um texto. Essas estratégias, devido a inúmeros fatores, modificam-se ao longo da leitura, o que sinaliza, segundo Vygotsky (1990), uma relação diferente com as estruturas que compõem a língua, fruto das mudanças cognitivas, relacionadas com as transformações sociais pelas quais passam o leitor.

Por se tratar de um mecanismo psicológico, elas propiciam ao leitor um estado constante de alerta, visto que o envolve em ações que visam à compreensão do texto. Assim, se o conteúdo for de fácil assimilação ou já de conhecimento do leitor, as estratégias de leitura serão mais rápidas, mais inconscientes, uma vez que o leitor tem acesso à compreensão sem muito esforço. O contrário também ocorre, se o texto for de um conteúdo mais difícil para o leitor exigirá dele um tempo maior para a sua compreensão.

Além disso, o uso das estratégias varia no momento da leitura: ora podemos utilizar as estratégias mais automáticas e inconscientes, as cognitivas; ora podemos utilizar as que exigem um controle maior por parte do leitor, as metacognitivas.

As primeiras, as cognitivas, são formas deliberadas de decodificação dos símbolos linguísticos e de construção de significado

que são utilizadas visando à compreensão textual. Essas estratégias regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir as relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto. (Kleiman, 1989)

Segundo Van Dijk e Kintsh (1983), essas estratégias são de três tipos: de linguagem que utilizamos, por exemplo, para a identificação dos signos que compõem a língua escrita e que pressupõe que o leitor faça a correspondência entre grafemas e fonemas; de gramática, as regras que utilizamos para reconhecer se uma frase é gramaticalmente aceitável e as de produção e compreensão do discurso, que permite que os usuários de uma língua manipule a superfície do texto, os significados das orações, valendo-se dos contextos socioculturais que permeiam os discursos para que se possa avaliar de forma eficaz os significados do texto.

Já as outras, as metacognitivas, dizem respeito ao controle consciente que o leitor possui do ato de ler, bem como sua utilidade e eficácia durante a realização de tarefas (Flavell, Miller & Miller, 1999).

Essas estratégias são ativadas antes, durante e depois da leitura.

O fato de as estratégias metacognitivas exigirem um estado de consciência maior do leitor, elas podem ser consideradas como um processo mais elaborado para se chegar à compreensão do texto (Flavell, Miller & Miller, 1999). Segundo Girotto e Souza (2010), para chegarmos à compreensão daquilo que lemos é necessário que trilhemos dois caminhos: um, de curta distância, que leva o leitor à superfície textual, à decodificação do texto. O outro, de longa distância, leva o leitor a utilizar seu *conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu* (Girotto e Souza, 2010, p. 46).

Assim, em busca de percorrermos também esses caminhos, enfocaremos, neste trabalho, as estratégias metacognitivas que o leitor utiliza para compreender o texto. Essas estratégias, apesar de serem estudadas apenas em leitores que estão no nível alfabético de leitura, serão estudadas também nos leitores que ainda não leem palavras e que nem por isso devem ser considerados como não-leitores, eles leem sim, “além do nível da palavra” (Girotto e Souza,

2010, p. 49), ativando e mobilizando estratégias antes, durante e depois da leitura.

Procedimentos Metodológicos

Os sujeitos dessa pesquisa são vinte alunos, sendo dez do 1º ano e dez do 2º ano do ensino fundamental, oriundos de uma escola pública da capital cearense.

O objetivo maior de investigação desse trabalho é investigar as estratégias de leitura que esses alunos utilizam para a leitura do gênero História em Quadrinhos.

Para que pudéssemos realizar este estudo, realizamos uma entrevista do tipo semi-estruturada com esses alunos.

Neste trabalho, definimos entrevista não como um simples diálogo, mas como “uma discussão orientada para um objetivo definido que leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (Rosa e Arnoldi, 2006, p. 17).

Essa técnica de coleta de dados pode ser de, pelo menos, dois tipos, estruturada, quando as respostas são fechadas e não permitem discussão entre entrevistador e informante e semi-estruturada, cujas questões, segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 31), *seguem uma formulação flexível, e as consequências e minúcias ficam por conta dos discursos dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.*

Nossa opção pelo segundo tipo deve-se, primeiramente, pelos sujeitos que constituem essa pesquisa, as crianças, principalmente, as que estão nos anos iniciais de escolarização. Acreditamos que elas, concebidas como sujeitos reais e que possuem diferentes experiências com a linguagem, estariam sendo subvalorizadas, se apenas as pedíssemos para responderem questionários objetivos, que nos levassem apenas as dados quantitativos.

Depois, elegemos a entrevista semi-estruturada pelo objetivo desse trabalho, investigar as estratégias utilizadas pelas crianças para a leitura do gênero textual História em quadrinhos.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 31), se o pesquisador busca respostas mais subjetivas, que “dizem respeito à avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos”, esse tipo entrevista seria mais favorável,

uma vez que permite ao pesquisador um questionamento mais profundo e subjetivo em sua investigação, bem como leva os envolvidos na pesquisa, em nosso contexto o pesquisador e a criança informante, a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade, afinal, na faixa etária das crianças com as quais trabalhamos, dificuldades, como vergonha e resistência à situação são mais acentuadas.

Esta etapa da coleta dos dados ocorreu na biblioteca e durou cerca de uma semana.

A análise dos dados foi feita de forma quantitativa e qualitativa. Este último tipo de análise dos dados se fez necessário porque, segundo Eisner (1991), permite que o pesquisador, dentre tantas vantagens, interprete qual o significado de uma situação para os sujeitos da pesquisa e veja as particularidades de cada contexto.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos-informantes, os textos receberam a seguinte codificação: os alunos informantes do 1º e do 2º ano foram identificados pela letra inicial de seu nome e pela referência a própria série que cursavam. Nos diálogos empreendidos entre a pesquisadora e os alunos, a letra P, indica a fala da pesquisadora e a letra A indica a fala do aluno.

Estratégias de leitura do gênero História em Quadrinhos: os elementos verbais e não-verbais entram em cena

Nesta seção, apresentaremos as estratégias que as crianças usam antes, durante e depois da leitura do gênero História em Quadrinhos.

A Pré-leitura: a imagem não-verbal e o título como condutores.

Antes de lermos a capa da História em quadrinhos, realizamos com os alunos a etapa da pré-leitura, que consiste em fazer uma análise global do texto, a fim de saber aquilo que os alunos sabem sobre um texto, por meio de inúmeros traços textuais, como as ilustrações e o nome do autor, por exemplo (Mills, 2009), bem como as predições e o uso do conhecimento prévio. Nesta etapa, pretendemos identificar se o leitor:

1. Reconhece o gênero textual História em quadrinhos;

2. Justifica esse reconhecimento;
3. Sabe o assunto do texto;
4. Indica o provável leitor do texto;
5. Indica a finalidade do texto.

Em relação a essa etapa, os dez alunos que participaram da entrevista reconheceram o gênero textual História em quadrinhos. Dentre esses, cinco ainda não liam palavras, mas isso não foi motivo para que não quisessem participar da leitura do texto proposto.

Esses leitores que ainda não leem palavras podem ser chamados de leitores emergentes, segundo Giasson (1996), e estão em uma etapa inicial da leitura, na qual ainda não se lê de forma autônoma: nesta fase, os leitores começam a entender as funções da escrita, se entregam ao prazer de escutar histórias e de reconhecer palavras em seu contexto, mas ainda não descobriram o princípio alfabético que os permite ler palavras novas.

Nessa categoria de leitores, procuramos saber como eles sabem que aquele texto é uma História em quadrinhos, cujo propósito é saber como as crianças justificam o reconhecimento desse gênero. As respostas foram diversas: alguns reconhecem o gênero:

- a) Pela capa e pelos elementos que a compõe, como as figuras e o título:

Por causa da capa. (B, 1º ano)

Porque tem a figura da turma da Mônica e o nome turma da Mônica. (FW, 2º ano)

- b) Pelo suporte que veicula o texto, no caso o livro:

Eu pego emprestado essas revistinhas aqui na biblioteca. Então, essa é igual, parecida com as que eu pego. (R, 1º ano)

- c) Pelas figuras:

Porque aqui tem a figura da Turma da Mônica. E a turma da Mônica é História em quadrinho. (L, 2º ano)

- d) Pelo reconhecimento do gênero em outros suportes como a televisão:

Porque passa na TV, no 10, sábado de manhã... e eu assisto. Então... é assim, igual as revistinhas que têm aqui na biblioteca. (ML, 1º ano)

Já entre os alunos que conseguem ler palavras, o leitor aprendiz, que descobriu o princípio alfabético e que por isso iniciou a leitura de palavras novas e compreende textos simples, e o leitor iniciante, que consegue decodificar o texto de forma autônoma (GIASSON, 1996), as justificativas para o reconhecimento do gênero se deram

- a) Pelo suporte que o veicula:

Porque é assim os outros modelos de História em quadrinhos. Olha aqui... essas é igual as do Batman e do Marvel. (J, 1º ano)

- b) Pela presença de figuras no texto:

Porque tem as figuras dos personagens da Turma da Mônica e também esses quadrinhos que têm nas outras revistinhas. (E, 1º ano)

Porque eu vejo nas figuras. (K, 2º ano)

Os dados mostrados anteriormente nos permitiram ver que o contato com o gênero textual é o principal fator que levou os alunos a reconhecerem-no, uma vez que os elementos estruturais, como a capa e o suporte, foram os elementos que mais influenciaram no reconhecimento do conto.

Outro dado que deve ser considerado também é o reconhecimento do gênero pela presença das figuras nas Histórias em quadrinhos entre os alunos que já são considerados alfabetizados.

Quanto ao assunto do texto, selecionamos a história *Chico Bento em: Distraído Demais*²ⁱ Os alunos que não liam alfabeticamente o inferiam pelo todo da história, relacionando o provável título ao que as imagens mostravam, como podemos ver consultando o link abaixo: https://arquivos-educacional-vivaback.s3-sa-east-1.amazonaws.com/145/aluno/arquivo_o_36630500_1614089462.pdf

Já entre aqueles que liam alfabeticamente, os alunos inferiam o assunto por meio da leitura do título da história *Chico Bento em: Distraído Demais*.

² A Maurício de Sousa Produções não autoriza a publicação de imagens de seus textos para pessoa física, somente para pessoa jurídica, por isso os textos não estão no artigo. O que consta é o link de acesso ao material.

Sobre o provável leitor dessas histórias, a maioria dos alunos nos disse que seria uma criança como eles, apenas V, do 1º ano, nos disse que seria um adulto:

P. K, quem você acha que gostaria de ler essa história?

A. Uma pessoa grande.

P. Como assim, uma pessoa grande?

A. A professora. Acho que ela gostaria de ler essa história pra nós. Ah, ou então podia ser a tia da biblioteca. Às vez ela conta história pra gente.

P. Você não acha que uma criança não gostaria de ler esse livro?

A. Só se ela já soubesse ler as palavras.

Nesta situação, vimos que o aluno vê a figura do leitor somente como alguém que sabe ler alfabeticamente, uma vez que as crianças, para V, ainda não o sabem.

Sobre o objetivo da leitura, os alunos, em sua maioria, nos responderam que alguém ler esse texto: *para aprender a ler* (J, 1º ano), *para aprender a ler e escrever* (T, 2º ano), *para tirar nota boa* (D, 1º ano), ou seja, a leitura tem sempre um fim escolar, o ler para aprender, segundo Solé (1998).

As repostas acima podem ser justificadas pelo fato de esses alunos terem a escola como o lugar em que tudo que se faz é para aprender para a prova.

As estratégias de predição e de mobilização do conhecimento prévio, que os alunos utilizaram para nos mostrar o que conhecem sobre o gênero textual História em quadrinhos ainda na etapa da pré-leitura, nos mostraram que a inserção deles em uma cultura letrada é um elemento muito importante para a mobilização dessas estratégias a fim de trilhar os caminhos da construção dos sentidos do texto.

Vejamos, a seguir, as estratégias que os alunos utilizaram durante a leitura do texto.

Durante a leitura: ora as ilustrações, ora o texto escrito.

Nesta etapa, os alunos que liam alfabeticamente o faziam pela leitura do texto escrito. Nesta situação, tínhamos os dez alunos do 2º ano. Já entre os que ainda não liam alfabeticamente, os do 1º ano, a leitura era feita por meio das ilustrações do texto.

Dentre as inúmeras estratégias que os alunos podem utilizar nesta etapa da leitura, vimos que os alunos utilizavam as que os permitiam identificar as informações do texto e a realizar inferências, evidenciando que durante a leitura o leitor procura compreender o texto, selecionando as informações relevantes apresentadas e fazendo uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las.

Durante a leitura do texto com os alunos, vimos que tanto os que eram alfabetizados e os que não o eram utilizavam as estratégias enumeradas acima: os primeiros, o faziam pela leitura do texto verbal e os segundos pela leitura do texto não-verbal.

Para mobilizarmos nos alunos a estratégia de identificar as informações do texto, lemos a História em quadrinho selecionada com eles e, em seguida, fizemos algumas perguntas que nos permitiam observar se os alunos conseguiam localizar as informações que estavam explícitas no texto.

Quando perguntamos aos alunos: Onde está o título do texto? Aqueles que não liam alfabeticamente, após folhearem as páginas da história selecionada, apontavam para a parte superior da história e criavam seus próprios títulos, como *Os brinquedos de jornal* (M, 1º ano) e *Brincadeira na escola* (H, 2º ano).

Kress e van Leeuwen (1996), ao estudarem a multimodalidade presente nos textos, advogam que o valor da informação em um texto depende do grau de importância atribuído à posição dos elementos representados. Assim, de acordo com os autores (op. cit.), os elementos que se encontram posicionados na parte superior da imagem podem ser considerados como a essência idealizada ou generalizada da informação. Daí porque os títulos vêm, em sua maioria, nesta posição. Neste sentido, apesar de os alunos não conseguirem ler o título alfabeticamente, eles o liam apontando para o local em que ele realmente estava.

Entre os alunos alfabetizados, todos leram o título na posição em que se encontrava na capa, na parte superior

Quando os perguntamos sobre: Quem é o personagem principal do texto? O aluno R, do 2º ano, respondeu que era o Chico Bento:

P. Quem é o personagem principal do texto?

A. É o Chico Bento, tia.

P. Por que você acha que é ele?

(R para um pouco, folheia a revista e depois responde)

A. Porque ele aparece muito aqui na história, tá vendo.

(Responde apontando para as páginas em que aparece a figura da personagem)

Nesta resposta dada por R, do 2º ano, podemos constatar com Kress e Van Leeuwen (1996) a importância das imagens nos textos, uma vez que as imagens, como sistema semiótico, produzem significados. Assim, a disposição, a forma, a quantidade, a qualidade e o tamanho das imagens são traços que não devem ser relegados.

Podemos dizer, então, que os dois grupos de alunos identificaram o personagem principal do texto.

Depois da leitura: (re)contando o que foi lido

Finalmente, encerramos a leitura história com os alunos pedindo que eles a resumisse. A importância da estratégia de resumir/sumarizar um texto, segundo Harvey e Goudvis (2008), é permitir que o leitor atribua sentido às informações mais importantes do texto, selecionando aquilo que é mais importante e ressignificando, recontando-o com suas próprias palavras.

P. J, você pode contar para mim essa história, do jeito que você se lembrar?

A. Posso. Era assim. O Chico Bento e os colegas estavam muito distraídos na sala de aula. A professora estava chateada porque ninguém estava prestando atenção na aula.

O resumo da história mostrado acima nos permite ver as informações que o aluno adiciona ao texto, evidenciando, para Giroto e Souza (2010; p. 103), que ele ressignifica o texto *como em um quebra-cabeça, em que cada peça precisa ser movida para formar uma imagem, para constituir um todo significante*.

Vimos, então, que a estratégia de sumarizar a história permite que o leitor, depois da leitura, analise o texto a fim de rever e refletir sobre a importância da leitura, o significado da mensagem e diferentes perspectivas apresentadas para o tema.

Terminamos esta etapa da leitura realizando uma discussão da leitura, com foco na distração dos personagens.

Após o aluno recontar a história, fizemos ainda mais uma pergunta: Se você visse um colega distraído, o que você faria? Por quê?

A tentativa de ajuda dos alunos era sempre com um tom de moral, como podemos ver com a resposta de W, a seguir:

P. W, se você visse um colega distraído, o que você faria? Por quê?

A. Eu pediria pra ele prestar atenção, tia.

P. Por quê?

A. Porque quem não presta atenção nas coisas não aprende nada.

A resposta dada pela aluna nos permite ver que a leitura crítica, pessoal dos fatos que o aluno conferiu ao texto resultou do modo pelo qual o leitor percebe e constrói o mundo ao seu redor, mostrando-se como um autor que vê as qualidades e identidades dos seres.

Para Charaudeau (1992), essa avaliação que o leitor atribui à história permite-nos identificar duas visões sobre os seres: a visão objetiva, aquela na qual mostramos apenas a percepção física, institucional dos seres, e a visão subjetiva, a que permite ao autor manifestar uma apreciação positiva ou negativa sobre alguma coisa. O aluno que entrevistamos optou pela segunda.

Considerações finais

As estratégias de leitura utilizadas pelos alunos participantes desta pesquisa evidenciaram que o leitor não se preocupa apenas com o texto verbal, mas, sim, com outros elementos que são capazes de também conferir sentido ao texto, afinal, ler sem sentido é impossível, se acreditamos que a leitura é uma atividade cognitiva complexa e não apenas perceptiva.

Acreditando, nisso, nossos leitores nos mostraram que a leitura de um texto passa por, pelo menos, três momentos, como afirmou Terzi (1995): primeiramente, pela construção do significado do texto por meio de perguntas sobre o suporte, colocadas pelo adulto; depois, pela construção individual de significado, com base nas informações textuais e, depois, finalmente, pelo uso dos conhecimentos prévios para facilitar a leitura.

Neste sentido, esta pesquisa nos mostrou que as estratégias de leitura devem ser mais exploradas na leitura escolar, uma vez que

os dados apontaram que os leitores, tanto os alfabetizados quanto os não alfabetizados são capazes, sim, de conferirem significados ao texto. Para isso, faz-se necessário a figura de um professor-mediador, alguém que acredita que ler compreendendo tem um retorno que incide sobre uma questão crucial para o trabalho com a leitura na escola: a constituição dos processos de significação, que podem ser alcançados muito antes de o aluno ter adquirido a habilidade de decodificar.

Referências

- CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.
- CURTO, Luis Maruny, MORILLO, Maribel; TEIXIDÓ, Manuel. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000. v. 1.
- EISNER, Elliot. **The enlightened eye**: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.
- FLAVELL, John; MILLER, Patricia; MILLER, Scott. **Desenvolvimento cognitivo**. Trad. de Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture**. Québec, Canadá: De Boeck, 1996.
- GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata. (Org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.
- HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies thatwork**: Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of the design visual. London: Routledge, 1996.
- MILLS, Kathy A. Floating on a sea of talk: reading comprehension through speaking and listening. In: **The Reading Teacher**: a journal of research-based classroom practice, IRA, v. 63, n. 4, p. 325-329, 2009.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa – mecanismos para validação de resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 91-118.

VAN DIJK, Teun; KINTSH, Walter. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA E ESCRITA CRIATIVA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM ATIVIDADES DE ESTÁGIO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Israel Niwton da Costa PEREIRA (UFPB)¹

Introdução

O Estágio Supervisionado I – Língua e Literatura é uma disciplina prática essencial no curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integrante do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). Seu propósito é proporcionar aos estudantes uma imersão no ambiente escolar, promovendo uma primeira experiência com o exercício docente em instituições de educação básica. Esta disciplina abrange não apenas a discussão dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, mas também uma breve revisão das metodologias de Língua e Literatura aplicáveis às diferentes etapas da educação básica. Simultaneamente, busca desenvolver nos estudantes um olhar crítico e diagnóstico sobre o funcionamento do ambiente escolar. Ao serem estimulados por atividades de observação, os alunos são desafiados a identificar possíveis demandas para elaborar um projeto de curta duração na escola de estágio escolhida. Este projeto, de caráter reflexivo, deve conectar os conteúdos curriculares do curso com as necessidades específicas da escola campo de estágio (Brasil, 2019, p.53).

No semestre letivo de 2021.2, a UFPB introduziu duas turmas para este componente curricular, uma no turno matutino e outra no noturno. Devido à abrangência da disciplina, que visa integrar as áreas de Língua e Literatura, a condução é realizada por dois professores, um vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e outro ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV).

¹ Mestrando em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (PPGL); E-mail: niwtonisrael@gmail.com

Este trabalho tem como foco as atividades desenvolvidas na segunda turma da disciplina Estágio Supervisionado I – Língua e Literatura, ministrada no turno noturno durante o semestre letivo de 2021.2. As responsáveis por essa turma foram as professoras Fabiana Ferreira da Costa (DLCV) e Maria de Fátima Benício de Melo (DLPL).

A instituição escolhida como campo de estágio foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos, situada no bairro Anatólia, a 2,1 km do CCHLA. Essa escola atende a população local, oferecendo turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Na época da realização do estágio, a escola contava com duas turmas para cada ano do Ensino Fundamental, oferecendo uma turma de cada ano (6º, 7º, 8º e 9º) nos turnos matutino e vespertino, totalizando oito turmas. A estrutura incluía quatro salas de aula, uma sala de recursos para pessoas com deficiência (PcD), uma sala de informática, um ginásio esportivo, um refeitório, uma sala/ambiente de professores e um espaço para secretaria e direção escolar.

O corpo docente da escola era composto por 27 professores, dos quais sete estavam em regime de readaptação, dois ocupavam cargos de coordenação, um de supervisão, e outros dois assumiam os cargos de "Gestora Escolar" e "Vice Gestora". A estrutura técnico-administrativa contava com 12 servidores, sendo nove deles ocupando cargos de técnico administrativo, um auxiliar de biblioteca, um inspetor de alunos e outro no cargo de secretária. Adicionalmente, a escola contava com serviços prestados por uma empresa terceirizada.

Na disciplina de Língua Portuguesa, responsável por parte significativa da formação dos estudantes, os professores Luciano Gomes de Carvalho e Karla Micheline Dantas do Nascimento atuavam como docentes. A professora Micheline, como é conhecida pela maioria dos estudantes, ministrava suas aulas para as turmas da tarde e supervisionou as atividades desenvolvidas durante o estágio.

As atividades desenvolvidas tanto na escola quanto na disciplina compreenderam: 1- Estudo e discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba; 2- Observação do espaço escolar e do trabalho do supervisor; 3- Análise dos documentos oficiais e pedagógicos da escola; 4- Planejamento e execução de um projeto de intervenção; 5- Elaboração deste relatório.

Para a atividade 4, foi selecionada, em conjunto com a professora Micheline, a turma do 6º ano no turno da tarde, composta por 15 discentes, cujas idades variavam entre 11 e 13 anos. O projeto desenvolvido para esta turma consistiu em uma oficina de leitura literária e escrita criativa, o qual será detalhado ao longo deste capítulo.

Atividades realizadas na escola: apresentação e reflexão teórico-metodológica

Nesta segunda seção, são descritas as atividades desenvolvidas no campo de estágio, com comentários e reflexões sobre os resultados, fundamentados nos conhecimentos construídos ao longo da formação no curso de Letras.

Observação e problematização da escola

A instituição escolhida para o estágio está situada em um bairro da região sul de João Pessoa, próximo a duas Instituições de Ensino Superior (UFPB e UNIPÊ), o que tornou o local propício para a realização das atividades de estágio. O reconhecimento dos benefícios dessa localização é destacado no projeto pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos, que enfatiza a viabilidade de estabelecer parcerias com essas instituições para enriquecer as vivências dos estudantes (Paraíba, 2020).

A aceitação do estágio na escola foi evidente, apesar dos receios relacionados à demanda que um estagiário poderia trazer para a supervisão. Tanto a professora de Língua Portuguesa quanto a Gestora Escolar nos receberam com profissionalismo e abertura, proporcionando acesso a todos os espaços da escola e oferecendo colaboração para aprendizagem no estágio. Esse acolhimento permitiu interações com alunos, servidores e outros estagiários de diferentes áreas, enriquecendo a experiência.

O espaço físico da escola, por ser limitado, contribuiu para uma atmosfera tranquila do ambiente. Os alunos circulavam livremente, com restrições em áreas com recursos pedagógicos, como a sala de informática. No entanto, a gestão incentivava a utilização desses

recursos, observando o acesso dos estudantes aos computadores do laboratório e empréstimos de livros na biblioteca.

A obtenção dos documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno, ocorreu de maneira eficiente, evidenciando uma gestão democrática e transparente. Esses documentos foram enviados pela secretaria da escola por e-mail, em formatos ".pdf" e ".docx".

O PPP, do ano letivo anterior (2021), estava organizado em cinco capítulos, destacando a caracterização do ambiente escolar e o quadro de funcionários. A ênfase nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) refletia a abordagem democrática da escola, incentivando o diálogo e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem (Paraíba, 2021, p.11).

O segundo capítulo abordava o perfil dos estudantes, fornecendo estatísticas sobre sexo, faixa etária, etnias e dados socioeconômicos. A análise desses dados contribuiu para uma compreensão mais próxima da realidade dos alunos, embora sejam referentes ao Censo Escolar de 2020. Destaca-se a maioria de estudantes do sexo masculino, a predominância de autodeclarados pardos e brancos, além do número significativo de beneficiários do programa Bolsa Família e estudantes com deficiência (Paraíba, 2021).

A observação da interação na escola revelou uma comunicação próxima entre alunos, gestão e professores. O PPP mencionava três Instâncias Colegiadas: Conselho de Classe, Conselho Escolar e Liderança de Turma. Durante as observações, ocorreram eleições para as lideranças de turma, evidenciando a consciência dos estudantes em suas escolhas.

A análise do Regimento Interno Sustentável destacou a metodologia cognitivista, baseada nas teorias de Jean Piaget, e o processo avaliativo bimestral, enfatizando o desempenho qualitativo do aluno. A proposta metodológica orientava os professores a promover a participação ativa dos estudantes, embora o foco na avaliação ainda revelasse preocupação com o conteúdo ensinado (Paraíba, 2021).

A partir dessas observações e análises, surgiu a compreensão da preocupação da escola em relação às atividades voltadas para a leitura. O diálogo com a gestora e professores evidenciou que a escola enfrentava desafios na área de leitura, com alunos apresentando

dificuldades tanto na decodificação quanto na compreensão. Isso motivou uma intervenção específica na área de Língua e Literatura, como veremos nas próximas subseções.

Oficina de leitura literária e escrita criativa: desenhando sonhos e escrevendo histórias

O mar dos sonhadores: situando o campo

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos, selecionada como campo desse estágio, transformou-se em um oceano que nos conduziu por uma jornada entre aventura, fantasia, sonhos, ficção e realidade.

Após quase dois anos de pandemia, com a suspensão das aulas presenciais e a implementação de um ensino remoto ainda não totalmente avaliado, emergiu, nesse retorno, um obstáculo enfrentado por alguns estudantes: as habilidades de aprendizagem essenciais para a progressão na Educação Básica, especificamente, as dificuldades relacionadas à leitura.

Avaliações como as do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) já evidenciavam os desafios de leitura e escrita enfrentados pelos estudantes da educação básica brasileira, mesmo antes da pandemia. Os próximos dados de avaliações poderão revelar um cenário mais complexo, exigindo dos sistemas de ensino esforços contínuos para lidar com os problemas já existentes, agora agravados pela pandemia do Coronavírus (COVID-19). Se antes esses problemas eram muitas vezes subentendidos pelos resultados das avaliações, hoje se apresentam de forma nítida, visíveis aos olhos da escola, dos professores e de qualquer observador atento ao cotidiano dos estudantes nas escolas públicas.

Não sendo necessário ir muito longe; bastaram dois dias de observações na escola de estágio para perceber que a dificuldade na leitura afetava toda a instituição e seus educadores. Fora das salas de aula, os professores expressavam o desafio de formar esses estudantes, muitos deles enfrentando dificuldades na decodificação de textos e enunciados, e outros com problemas na inferência de sentidos ao ler. Dentro das salas de aula, nas turmas observadas, essas dificuldades se manifestavam nas atividades de leitura e interpretação

de textos, seja quando os estudantes se recusavam a ler (possivelmente por já internalizarem a ideia de não conseguirem realizar a atividade, na pior das hipóteses), seja quando aqueles que se dispuseram a ler ainda demonstravam dificuldades na decodificação.

Embora não fosse uma característica que generalizasse a situação da escola, e muito menos delineasse a realidade da educação pública brasileira, esse problema era, e ainda continuava sendo, sem dúvida, um obstáculo a ser superado. Isso garantiria um ambiente mais produtivo e igualitário, considerando que outra parcela dos estudantes obtinha bons resultados nessas atividades.

A disparidade na leitura dentro de cada turma também estava relacionada às desigualdades sociais existentes. Alguns estudantes conseguiram manter um nível satisfatório, enquanto outros ficaram aprisionados, não progredindo muito no desenvolvimento da competência leitora devido às condições sociais de suas casas e famílias, que não proporcionaram um ambiente propício, algo que apenas as salas de aula físicas poderiam oferecer.

O Barco dos Sonhos: o livro escolhido e os objetivos

Considerando as adversidades enfrentadas no "mar" da educação e, ciente de que sempre haverá tempestades, marés altas e outros desafios, propusemos, em colaboração com a supervisora do estágio, a realização de uma oficina de leitura literária e escrita criativa com alunos do 6º ano no turno vespertino.

O objetivo principal da oficina foi desenvolver uma leitura literária e escrita criativa baseada no livro-imagem *O Barco dos Sonhos*, de Rogério Coelho, à luz do Letramento Literário proposto por Cosson (2021). A escolha por uma oficina, em vez de aulas convencionais, se deu pela natureza da intervenção de curta duração, pensada em resposta a uma necessidade específica da escola: a formação de leitores. Para alcançar esse propósito, foram delineados os seguintes objetivos específicos: Compartilhar a leitura por meio de uma roda de leitura; apreciar o livro-imagem; interpretar o livro-imagem, utilizando suas ilustrações e projeto gráfico; discutir a leitura do livro *O Barco dos Sonhos* (2019) e suas possibilidades de interpretação; elaborar um conto, tendo como referência a leitura subjetiva do livro-imagem;

praticar atividades de análise linguística e reescrita das produções escritas.

As ancoras: sustentações teóricas e metodológicas

Leitura Literária

Para mediar uma leitura literária com estudantes do 6º ano, proporcionando-lhes uma experiência estética significativa, é necessário, além de uma obra de qualidade, uma metodologia adequada às características da leitura literária. Cosson (2021) propôs uma sistematização para a realização da leitura literária na escola.

O autor estruturou dois tipos de sequência didática: a sequência básica e a sequência expandida. A sequência básica foi planejada para a leitura de obras literárias em qualquer modalidade de ensino, enquanto a sequência expandida incluiu elementos adicionais. Optamos pela sequência básica por considerá-la mais apropriada aos nossos objetivos e à obra escolhida.

Essas sequências abordam três modos de compreender a leitura: antecipação, decifração e interpretação (Cosson, 2021, p. 40). A antecipação envolve atividades realizadas antes da leitura, dividindo-se em motivação e introdução na sequência básica. A decifração está relacionada ao ato da leitura e compreensão do texto, exigindo acompanhamento e estímulos para garantir a compreensão. Já a interpretação ocorre quando o leitor negocia o sentido do texto em um diálogo entre autor, leitor e comunidade (Cosson, 2021, p. 40-41).

O momento de motivação, conforme sugerido pelo professor, representa uma etapa crucial como atividade de pré-leitura. Ele argumenta que é por meio da motivação que podemos preparar os estudantes para explorar o mundo imaginário que a literatura tem o poder de criar. Para o autor as práticas de motivação mais bem-sucedidas são aquelas que estabelecem laços estreitos com o contexto que se seguirá. A construção de uma situação na qual os alunos devem responder a uma pergunta ou posicionar-se sobre um tema é uma das abordagens comuns para construir a motivação (Cosson, 2021, p. 55).

O autor ainda orienta que esse momento não ultrapasse mais de uma aula, que é sempre realizada no início da sequência. Ainda diz

que “compor a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oralidade parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola.” Segundo ele, a construção dessas atividades integradas à motivação “tornam evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino de língua portuguesa porque um está contido no outro” (Cosson, 2021, p. 57).

Na introdução, devemos buscar fazer uma breve apresentação da obra, autor e sua temática. Cabe também, nesse momento, justificar nossa escolha para os estudantes. Em qualquer relação de ensino-aprendizagem, é essencial que nossos estudantes tomem ciência dos objetivos propostos, pois, tornando-se visível a eles, é mais fácil que se deixem levar nessa navegação em busca da construção de um conhecimento. O momento da introdução é orientado pelo professor como uma atividade breve e que não siga as características de uma palestra sobre o livro e o autor. Nessa etapa da sequência, cabe também ao professor apresentar a obra física. Segundo Cosson (2021):

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão. Essa primeira leitura é particularmente importante com os leitores menores, mas também pode trazer agradáveis surpresas com os mais experimentados. (p. 60-61).

Após esses dois momentos, deve ser iniciada a leitura da obra, que deve ser monitorada, pois “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (Cosson, 2021, p. 62). Sendo assim, Cosson propõe momentos de intervalos. Segundo ele, será nesses momentos que o professor perceberá as dificuldades de leitura de seus estudantes.

Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e a estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. (Cosson, 2021, p. 64).

Por fim, a interpretação é sugerida em dois momentos: um interior e outro exterior. “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (Cosson, 2021, p. 65). Já o momento externo seria “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2021, p. 65).

Escrita criativa de texto literário

A produção de textos literários é uma faceta crucial, muitas vezes subestimada, no desenvolvimento dos estudantes da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora competências e habilidades específicas para essa forma de escrita, conectando-a não apenas à leitura no Campo Artístico-literário, mas também à análise linguística e à produção textual.

Escrita literária se destaca por se situar em um domínio marcado pela ficcionalidade, onde o escritor, por meio de sua subjetividade e uso da linguagem, busca criar sua própria estética. Para cultivar esse aspecto em sala de aula, é necessário empregar uma metodologia e acompanhamento diferenciados. Alguns conceitos aplicados a outras formas de escrita também são pertinentes a essas atividades, e um desses conceitos é o da escrita criativa.

De acordo com Marchiono (2018), a escrita criativa pode ser resumida como "a arte de expressar ideias de maneira original, sem o ranço do lugar comum. Mesmo temas aparentemente banais ou áridos podem ser retratados de forma criativa. Por outro lado, sem dedicação e cuidado, temas que seriam atraentes tornam-se chatos" (Marchioni, 2018, p. 09).

Formar estudantes criativos, capazes de produzir textos de diversos gêneros, literários ou não, é uma responsabilidade da escola. Contudo, antes de tudo, é necessário compreender o que é criatividade na escrita. Para Marchioni (2018), a criatividade é uma expressão artística do pensamento, uma maneira singular de encontrar caminhos inesperados. Nesse sentido, a criatividade pode ser concebida como um campo mais amplo, estendendo-se além da

escrita poética e ficcional. Assim, a criatividade está presente em todas as manipulações que realizamos com a linguagem.

Para atingir os objetivos propostos na escrita de um conto, mencionados no projeto, além dos conceitos já citados acima, também foram consideradas outras habilidades mais relacionadas ao conhecimento da língua escrita e à produção textual.

Produção escrita na sala de aula: do planejamento à materialização

O processo de escrita na sala de aula transcende a simples tarefa de solicitar aos estudantes a produção de um texto. Nos bastidores da consolidação da escrita, entrelaçam-se conhecimentos e habilidades relacionados ao domínio da língua e à bagagem cultural dos estudantes. Dessa forma, a sala de aula, nos anos finais do ensino fundamental, configura-se como um ambiente propício ao aprimoramento dessas competências, aprofundando os conteúdos abordados nos anos anteriores.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os adolescentes e jovens desta etapa "já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias [...]". Nesse sentido, gêneros como o conto, por exemplo, fazem parte do repertório desses estudantes, que provavelmente já tiveram contato com diversas narrativas nos anos iniciais. Assim, cabe ao docente explorar, de forma mais minuciosa, esse conhecimento sobre o gênero conto, sem perder de vista os principais objetivos da literatura, que incluem a fruição de textos literários, o desenvolvimento da competência leitora e a emancipação do aluno por meio da leitura.

É por essa razão que, na oficina, propus a escrita de um conto como uma atividade integrada à leitura e à fruição. A intenção não foi transformar os estudantes em escritores literários excepcionais, mas sim proporcionar-lhes a experiência do processo de escrita criativa, orientada por seus próprios repertórios de leitura literária e enriquecida pela leitura do livro escolhido. Apesar da subjetividade inerente à produção criativa, a escrita de um conto segue as mesmas etapas que considero fundamentais na produção de textos, conforme afirmam Leal e Brandão (2007):

O texto escrito não é, necessariamente, gerado numa primeira e única tentativa. Ao contrário, o texto passa a ser visto como algo que pode ser reescrito e melhorado, sendo o processo de revisão entendido como um dos elementos constitutivos da atividade de escrita. Em outras palavras, a produção de um texto é concebida como resultante de sucessivas etapas de planejamento do que se pretende escrever: preparação e escrita propriamente dita do que foi planejado, avaliação, replanejamento e reelaboração/edição final. (p.119-120).

Nesse sentido, a produção de um texto é concebida como resultante de sucessivas etapas, tais como o planejamento do que se pretende escrever, a preparação, a escrita propriamente dita, a avaliação, o replanejamento e a reelaboração/edição final (Leal, Brandão, 2007, p.119-120). Essas etapas, destacadas também pela BNCC (BRASIL, 2017), constituem elementos cruciais no processo de produção escrita, conforme a habilidade "EF69LP51" que foi explorada na oficina:

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BRASIL, 2017, p.159).

A seguir, como a intervenção no estágio foi realizada, incluindo os princípios da leitura literária, o letramento literário e as etapas de produção de textos.

Embarcando nas atividades de leitura e escrita

Antes de iniciar a intervenção, acordamos com a supervisora do estágio a realização de uma conversa com a turma para explicar os objetivos do projeto e estabelecer alguns acordos. No dia 23 de maio de 2022, durante as aulas de Língua Portuguesa, conversamos com os estudantes sobre o início do projeto, enfatizando a importância da participação ativa. Definimos três requisitos para a participação deles: 1. No primeiro encontro, deveriam trazer um desenho representando um sonho que desejassem que se tornasse realidade. 2. Era necessário demonstrar interesse na atividade, participando de todas as etapas. 3. Deveriam reservar tempo extraclasse para a atividade escrita.

O primeiro encontro estava marcado para o dia 26 de maio, na mesma semana da apresentação do projeto. No início da reunião, pedimos que formassem um meio círculo. Em seguida, questionei se haviam cumprido a primeira tarefa. A maioria a fez, embora alguns tenham esquecido de trazer o desenho. Optamos por uma troca entre colegas, e como combinado, apresentamos o desenho elaborado por nós, um reflexo dos nossos próprios sonhos, aos alunos que não tinham realizado a tarefa.

A atividade de leitura dos desenhos revelou-se frutífera, proporcionando aos estudantes desvendar os sonhos uns dos outros por meio dos detalhes nos desenhos. Estimulamos a observação minuciosa, instigando-os a apreciar as criações e inferir significados. Esta etapa, além de antecipar a leitura do livro, buscou ativar o senso estético dos estudantes para perceberem detalhes nas ilustrações e questionar suas próprias percepções.

Essa atividade também estabeleceu conexões temáticas com a obra selecionada, uma vez que o livro de Rogério Coelho também incorpora sonhos por meio de desenhos ao longo da narrativa. Após a análise de cada desenho, demos espaço para que os criadores compartilhassem suas ideias, permitindo que contrastassem suas intenções originais com as interpretações dos colegas receptores.

Uma estudante, por exemplo, desenhou objetos relacionados à medicina, expressando o sonho de se tornar médica. Contudo, uma colega interpretou o desenho como relacionado à enfermagem. Isso gerou um debate sobre as diversas interpretações possíveis, destacando que nem sempre aquilo que criamos é percebido da mesma forma pelos outros.

Aproveitando as discussões sobre interpretações variadas, questionamos os estudantes sobre a subjetividade na comunicação e a diferença entre textos verbais e visuais. A maioria concordou que as imagens são mais propensas a conter diversos significados. Aproveitamos esse ponto para introduzir o livro escolhido, O barco dos sonhos.

Centralizando-nos à frente do quadro, apresentamos a capa do livro, solicitando que os estudantes observassem o autor, o título e a ilustração no paratexto. Após uma breve biografia do autor e uma explicação sobre as características dos livros-imagem, realizamos a leitura do livro. Durante essa etapa, questionamos os alunos sobre o

que identificavam na ilustração da capa, a relação entre a ilustração e o título, e suas suposições sobre a história. A leitura das ilustrações foi conduzida de maneira interativa, com perguntas que direcionavam a atenção para detalhes cruciais.

Ao final da leitura, exploramos a reação dos estudantes ao final aberto do livro, o que gerou uma expressão de descontentamento por parte da maioria. Aproveitamos essa reação para discutir a diferença entre finais abertos e fechados, estimulando uma reflexão sobre as escolhas dos autores em relação aos finais de suas histórias. O diálogo buscou conectar o final do livro com o título e o tema central, provocando os estudantes a pensar se o autor talvez tenha optado por um final "não finalizado" para transmitir a ideia de que os sonhos continuam.

A leitura minuciosa revelou-se produtiva, evidenciando o sucesso do planejamento e o envolvimento ativo dos estudantes, mesmo daqueles que inicialmente não trouxeram seus desenhos. A interação estabelecida durante a leitura demonstrou que os alunos compreenderam a estrutura narrativa do texto não verbal, fato evidenciado nas respostas obtidas durante a roda de leitura.

Após a leitura, realizamos uma sistematização dos elementos comuns em todas as histórias, uma vez que esses estudantes ainda não tinham estudado formalmente os aspectos de uma narrativa. Explicamos que havia elementos essenciais em todas as histórias, como personagens, cenários, objetos significativos, momentos complicados e finais distintos. Este momento preparatório foi seguido pela entrega de um quadro de anotações aos estudantes, no qual deveriam descrever os elementos encontrados no livro.

Por questões temporais, a atividade de escrita criativa, que consistia na elaboração de um conto dando voz à história ilustrada, ficou para ser entregue no dia 31 de maio. No entanto, ao retomar as atividades nesse dia, constatamos que muitos estudantes não cumpriram com o combinado. Diante disso, um novo prazo foi dado para a conclusão da atividade, mas novamente, no dia 2 de junho, os resultados não atenderam às expectativas.

Optamos, então, por retomar o quadro de anotações em conjunto com os estudantes, fazendo uma correção coletiva dos elementos da narrativa identificados por eles. Essa correção proporcionou uma discussão sobre a importância de cada elemento na

estrutura da narrativa. Os estudantes conseguiram realizar boas argumentações sobre a função de personagens, espaços, objetos etc., na construção do sentido do texto. Esta discussão, seguida pela identificação dos elementos na narrativa, antecedeu a próxima etapa da atividade: a escrita criativa.

Retomando as atividades no dia 6 de junho, agradecemos o envolvimento dos estudantes e explicamos a importância deles na formação de futuros professores. Aproveitamos esse momento para solicitar uma avaliação das atividades e do desempenho, recebendo feedback positivo.

Em resumo, a integração entre leitura literária e escrita criativa, aliada às estratégias de mediação durante a leitura do livro e as atividades de reflexão, proporcionou uma experiência enriquecedora para os estudantes. Eles não apenas compreenderam a estrutura narrativa do texto não verbal, mas também desenvolveram habilidades de interpretação, argumentação e expressão escrita. O projeto, embora desafiador em alguns momentos, demonstrou ser eficaz na promoção da apreciação literária e no estímulo ao pensamento crítico dos estudantes. O único ponto negativo foi que os estudantes não conseguiram finalizar com a produção escrita. Sendo assim, o projeto só conseguiu avançar no quesito leitura, ficando a escrita para ser explorada com a professora da turma, já que o semestre letivo da universidade não é o mesmo do calendário escolar.

Análise reflexiva sobre o estágio²

Durante o estágio, minha imersão nas práticas educativas permitiu uma compreensão mais profunda dos documentos oficiais da educação no Brasil, como a BNCC. Apesar de ter participado de cursos sobre esses temas anteriormente, as aulas proporcionaram uma oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos. Compartilhar o que já sabia, esclarecer dúvidas e refletir sobre a implementação real dessas diretrizes foram aspectos fundamentais para a minha formação.

² A escolha pela primeira pessoa do singular neste trecho específico do capítulo busca proporcionar aos leitores uma experiência mais íntima e pessoal. Enquanto o restante do texto adota a voz coletiva, esta breve incursão à singularidade reflete meu desejo de compartilhar, de forma mais direta, as reflexões e aprendizados que permearam minha trajetória durante o estágio.

As atividades iniciais, planejadas pela equipe docente, desempenharam um papel crucial na observação e análise posterior no campo de estágio. Isso proporcionou uma visão crítica da realidade da escola, alinhando teoria e prática de forma eficaz. A acolhida calorosa da escola, expressa pela rápida assinatura do termo de compromisso, facilitou o início das observações, ressaltando a importância de uma boa relação entre instituição de ensino e estagiário.

A vivência na escola permitiu-me acessar diversos ambientes, indo além do espaço da sala de aula. Momentos imprevistos, como a interação com a merendeira e a apreciação da qualidade da alimentação oferecida aos estudantes, destacaram a imprevisibilidade e a riqueza de experiências durante o estágio.

No que diz respeito ao planejamento, destaco a relevância das ações elaboradas pelas professoras da disciplina. Isso não apenas orientou meu próprio planejamento, mas também contribuiu para a execução de um projeto alinhado com as necessidades da escola.

Na execução do projeto, enfrentei desafios, principalmente relacionados a fatores externos fora do meu controle. Adaptações foram necessárias devido à disponibilidade da professora responsável pela supervisão e à falta de compromisso dos estudantes na entrega das produções escritas. Esses obstáculos ressaltaram a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação do profissional em formação.

A constatação positiva de que os estudantes compreendem bem sequências narrativas em formatos visuais, como no livro utilizado, levantou questionamentos sobre a mesma compreensão em textos escritos. Acredito que, com um planejamento adequado e uma metodologia específica, resultados positivos também podem ser alcançados na leitura de textos escritos.

A vivência durante o estágio proporcionou uma série de aprendizados e reflexões. A interação com os servidores, terceirizados e, principalmente, com os estudantes, deixou marcas significativas em minha formação docente. A alegria dos estudantes durante as atividades de leitura literária é um elemento que pretendo lembrar sempre, esperando que as mensagens extraídas dos textos perdurem em suas vidas.

Destaco também a convivência com uma funcionária especial, Danilo, uma mulher transgênero que prefere continuar com seu nome

de batismo. Sua realidade evidenciou questões de respeito à identidade de gênero e a importância de criar ambientes inclusivos. A consciência dessas realidades fortalece meu compromisso com a promoção de ambientes escolares mais justos e igualitários.

Agradeço a todos que contribuíram para minha formação, reconhecendo que a jornada profissional é um constante processo de aprendizado e adaptação. Levo comigo não apenas conhecimentos técnicos, mas também experiências ricas em humanidade, essenciais para a prática docente. A jornada educacional é contínua, e estou motivado para continuar crescendo e contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes e da educação como um todo. Encerro essa jornada com a publicação dessa incrível experiência neste capítulo, para que momentos assim possam ser mais frequentes na formação de professores e profissionais da educação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil no PISA 2018: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Disponível em: <<<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>>> Acesso em 25 de maio de 2021.

COELHO, Rogério. **O barco dos sonhos**. - 2ª ed. - Curitiba: Piá, 2019.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: <<https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf>> Acesso em: 28 out. 2021.

LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCHIONI, Rubens. **Escrita criativa: da ideia ao texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

PARAÍBA. **Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos:** Regimento. João Pessoa, 2021.

PARAÍBA. Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos. **Projeto Político Pedagógico.** João Pessoa, 2021.



Pedro & João
editores

Esta obra, intitulada **Educação e os múltiplos sentidos da Linguagem**, em seus volumes 1, 2 e 3, busca oportunizar que pesquisadores e pesquisadoras, em terreno vernáculo e estrangeiro, divulguem suas produções, pesquisas e experiências. Com a presente obra, buscamos reunir materiais que contribuam nas mais diversas abordagens de produções textuais/discursivas de maneira inter/multi/transdisciplinar.

ISBN 978-65-265-1076-6



9 786526 510766 >