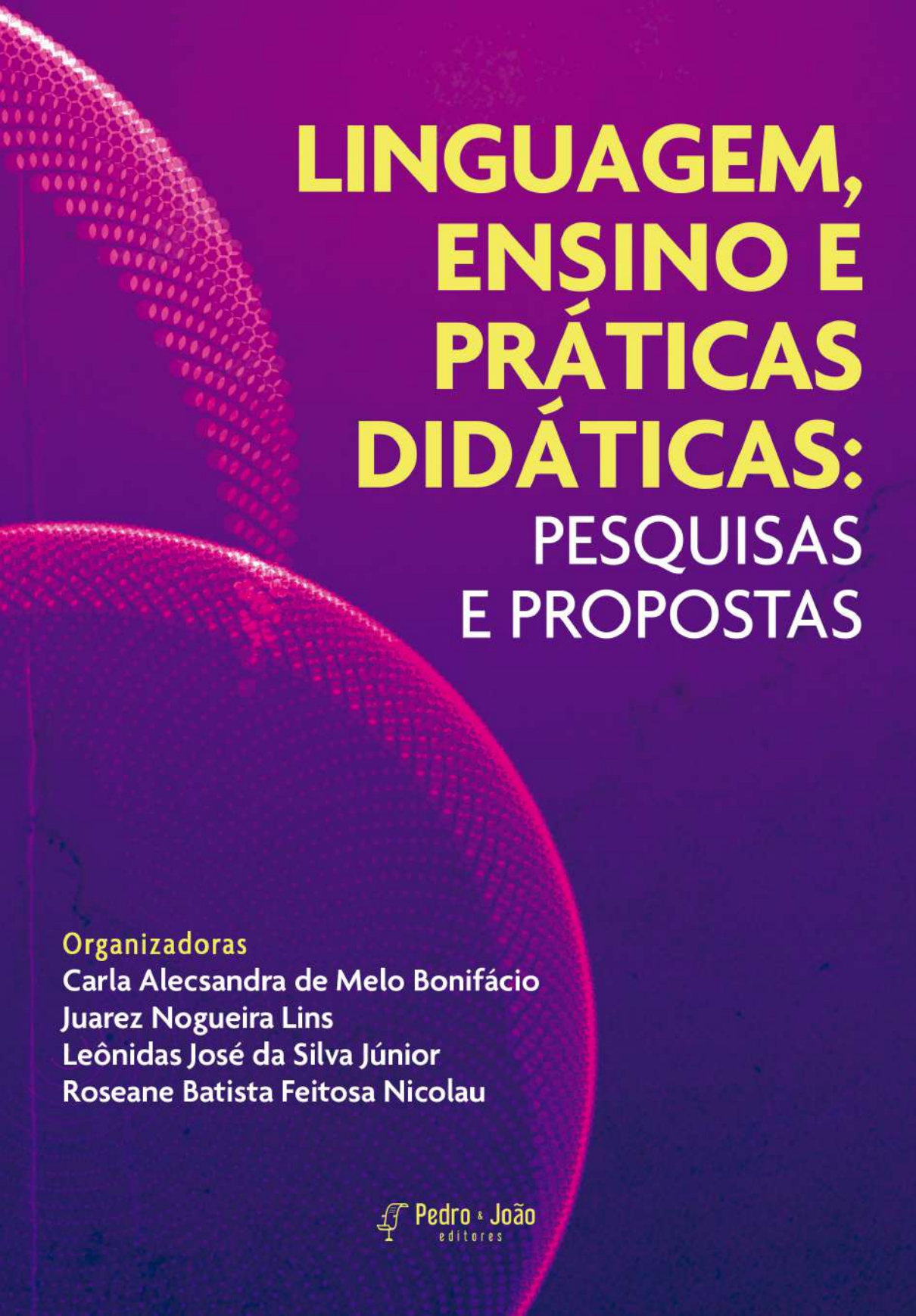




LINGUAGEM, ENSINO E PRÁTICAS DIDÁTICAS: PESQUISAS E PROPOSTAS

Organizadoras

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

Juarez Nogueira Lins

Leônidas José da Silva Júnior

Roseane Batista Feitosa Nicolau

**LINGUAGEM, ENSINO E
PRÁTICAS DIDÁTICAS:
PESQUISAS E PROPOSTAS**

**Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Juarez Nogueira Lins
Leônidas José da Silva Júnior
Roseane Batista Feitosa Nicolau
(Organizadores)**

**LINGUAGEM, ENSINO E
PRÁTICAS DIDÁTICAS:
PESQUISAS E PROPOSTAS**

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.

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio; Juarez Nogueira Lins; Leônidas José da Silva Júnior; Roseane Batista Feitosa Nicolau [Orgs.]

Linguagem, ensino e práticas didáticas: pesquisas e propostas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 263p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1993-6 [Impresso]

978-65-265-1994-6 [Digital]

1. Linguagens. 2. Práticas didáticas. 3. Pesquisas em educação. 4. Ensino. 5. Propostas didáticas e pedagógicas. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Luidi Belga Ignacio

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 01 – MULTILETRAMENTOS E CULTURA AFRICANA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODAIS	15
Jeane dos Santos Roseane Batista Feitosa Nicolau	
CAPÍTULO 02 – REFLEXÃO SOBRE O USO DE MODELOS PRONTOS NA PRODUÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM: VANTAGENS, DESVANTAGENS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	35
Erivania Lima da Silva Carla Alecsandra de Melo Bonifácio	
CAPÍTULO 03 – AS INTERAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS À LUZ DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL NO EMPODERAMENTO DISCURSIVO DO ENSINO FUNDAMENTAL	59
Queite Diniz dos Santos da Silva Carla Alecsandra de Melo Bonifácio	
CAPÍTULO 04 – A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA MEDIADA POR LETRAS DE RAP NA PERSPECTIVA DOS CONTÍNUOS	95
Alyne Pessoa Cavalcante Vieira Iara Ferreira de Melo Martins	

CAPÍTULO 05 – “CRÔNICAS INDÍGENAS” NO 123
CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

José Carlos Ribeiro Pereira

Maria Suely da Costa

CAPÍTULO 06 – GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: 143
ENTRE DISCUSSÕES TEÓRICAS E ALGUMAS
POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA AULA DE
LÍNGUA PORTUGUESA

Cleuma Regina Ribeiro da Rocha Lins

Juarez Nogueira Lins

Leônidas José da Silva Júnior

CAPÍTULO 07 – RESSIGNIFICANDO MÉTODOS E 157
OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO ATRAVESSAMENTO [PRÉ/PÓS]
PANDÊMICO: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO
DE FORMAÇÃO

Lucas Antonio Torres Cavalcante

Jackson Cícero França Barbosa

CAPÍTULO 08 – FUNCIONAMENTO DA 177
LINGUAGEM DRAG: NEOLOGISMOS NO
“RUPAUL’S DRAG RACE” E SUAS INFLUÊNCIAS NA
COMUNIDADE QUEER

Ivan Moreira da Costa

Jackson Cícero França Barbosa

CAPÍTULO 09 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA 205
DIDÁTICA: TRABALHANDO O GÊNERO
SEMINÁRIO OU EXPOSIÇÃO ORAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Joselice Diniz Maia e Barbosa

Juarez Nogueira Lins

CAPÍTULO 10 – A ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA: PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA Rhaissa Elida Silva de Moraes Juarez Nogueira Lins	227
CAPÍTULO 11 – <i>MENTIRAS NÃO SÃO TODAS IGUAIS</i>: OFICINA DIDÁTICA PARA DISCUTIR A CONSTRUÇÃO DE FAKE NEWS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA Katiuscia Barbosa Quinto Juarez Nogueira Lins	241
RESUMOS BIOGRÁFICOS	259

APRESENTAÇÃO

O ensino de linguagem é um desafio diário para a docência, seja na escola básica, seja na universidade. Esta, responsável pela formação inicial de professores (as) e, com o advento do Profletras, também uma das responsáveis pela formação continuada destes (as) docentes. E aquela, responsável pelo uso efetivo da linguagem na sala de aula e em outros lugares sociais. E entre estes espaços, discussões teóricas, práticas antigas e recentes, acertos e “pedras no caminho”. Enfim, um longo percurso a percorrer. Nesse cenário, a coletânea *Linguagem, Ensino e Práticas Didáticas: pesquisas e propostas* apresenta-se enquanto um caminho de reflexão sobre o ensino de linguagem (língua e literatura), no ensino básico e na universidade, articulando, nessa perspectiva, instituições, pesquisadores e saberes. O livro nasce, portanto, desse encontro entre professores da UEPB e UFPB, profissionais do Mestrado Profissional de Letras (Profletras), preocupados em trazer para o ensino básico e a comunidade acadêmica, contribuições sobre o ensino de linguagem, enquanto prática social, como explicitam os 11 capítulos que se seguem:

O capítulo 01 – *Multiletramentos e Cultura Africana no Ensino de Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual a partir de Textos Multimodais* de Jeane dos Santos e Roseane Batista Feitosa Nicolau apresenta uma proposta didática para incentivar práticas pedagógicas que tornem o ensino da leitura e da escrita mais dinâmico, significativo e inclusivo por meio da leitura e da produção de textos multimodais – a partir da leitura com o conto “Ananse vira o dono das histórias”, de Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité, juntamente com o vídeo “O baú de histórias” produzido por alunos do 7º ano de uma escola municipal de São Paulo.

O capítulo 02 – *Reflexão sobre o uso de modelos prontos na produção de Redações do Enem: vantagens, desvantagens e implicações*

educacionais de Erivania Lima da Silva e Carla Alecsandra de Melo Bonifácio apresenta uma discussão sobre o uso de modelos prontos na produção de redações, em contextos de avaliação como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou Vestibulares. E, tem como objetivo: investigar a percepção dos estudantes do 3º ano do ensino médio de uma Instituição federal de ensino com relação à estratégia dos modelos prontos, discutindo seus impactos na formação de autores autônomos e críticos, além de promover uma reflexão relevante sobre questões éticas e pedagógicas.

O Capítulo 03 – *As Interações Étnico-Raciais à luz do Estatuto da Igualdade Racial no Empoderamento Discursivo do Ensino Fundamental* de Queite Diniz dos Santos da Silva e Carla Alecsandra de Melo Bonifácio apresenta uma proposta de intervenção étnico-racial frente aos episódios recorrentes de preconceito, discriminação, injúria racial e racismo na sociedade e mais especificamente na escola. E, neste cenário, portanto, objetiva refletir como se dão as relações étnico-raciais no Brasil e no mundo. E na ampliação dessa discussão, formar empoderamento discursivo de jovens estudantes.

O Capítulo 04 – *A Variação Linguística mediada por Letras de Rap na Perspectiva dos Contínuos* de Alyne Pessoa Cavalcante Vieira e Iara Ferreira de Melo Martins apresenta uma proposta de intervenção sobre variação linguística a partir dos *contínuos de urbanização; oralidade-letramento e monitoração estilística* enquanto método de análise linguística para a compreensão da variação do português brasileiro no contexto educacional. A proposta discorre sobre o ensino da Variação Linguística no contexto escolar, tendo como *corpus* de análise o gênero textual/discursivo letra de rap, um subgênero musical, com o qual os sujeitos interagem cotidianamente.

O Capítulo 05 – *Crônicas Indígenas” no Contexto de Ensino da Língua Portuguesa* de José Carlos Ribeiro Pereira e Maria Suely da Costa apresenta uma proposta didática tendo como base a promulgação da Lei nº 11.645/08, responsável por um avanço significativo na educação brasileira, ao incluir as histórias e as

culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Tal movimento legislativo, ao mesmo tempo reconhece a importância das contribuições culturais dos povos originários e também desafia o sistema educacional a repensar suas abordagens pedagógicas, em perspectiva curricular. Deste modo, o estudo se propõe a discutir como a obra de Daniel Munduruku pode ser integrada ao currículo escolar para fomentar a formação de leitores críticos e multiculturais.

O Capítulo 06 – *Gramática Contextualizada: entre discussões teóricas e algumas possibilidades didáticas para a Aula de Língua Portuguesa* de Cleuma Regina Ribeiro da Rocha Lins, Juarez Nogueira Lins e Leônidas José da Silva Júnior apresenta reflexões sobre os usos das gramáticas normativo-tradicionais e a gramática contextualizada, no ensino fundamental. Objetiva discutir e apresentar algumas atividades de ensino de língua portuguesa, de base contextualizada, a partir do uso da gramática contextualizada de Irandé Antunes – *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*.

O Capítulo 07 – *Ressignificando Métodos e Objetos de Aprendizagem de Língua Estrangeira no atravessamento [Pré/Pós] Pandêmico: uma experiência no contexto de formação* de Lucas Antonio Torres Cavalcante e Jackson Cícero França Barbosa apresenta um relato das atividades de estágio supervisionado do curso de Letras Inglês, da UEPB. Neste relato, discorre-se sobre a experiência vivenciada através do que se observou e experienciou dentro da relação entre dois atores importantes no processo de ensino e aprendizagem, o professor-aluno, bem como as condições encontradas em um contexto pós-pandêmico, com suas transformações metodológicas – uso da internet como recurso didático.

O Capítulo 08 – *Funcionamento da Linguagem Drag: neologismos no “RuPaul’s Drag Race” e suas influências na Comunidade Queer* de Ivan Moreira da Costa e Jackson Cícero França Barbosa analisa o uso de neologismos, ou pela designação funcional, construções inovadoras produtivas no *reality show RuPaul’s Drag Race*, investigando as motivações entre forma e significado que

oportunizam a rotinização e a regularidade das construções, bem como sua aceitabilidade e implementação em contextos reais de uso. O estudo constatou que a análise funcional dos termos mostra que estas implementações são encaradas do ponto de vista linguístico para além de meras neologias, mas, são blends lexicais.

O Capítulo 09 – *Proposta de Sequência Didática: Trabalhando o Gênero Seminário ou Exposição Oral no Ensino Fundamental* de Joselice Diniz Maia e Barbosa e Juarez Nogueira Lins, apresenta uma sequência didática destinada a destacar a relevância do gênero Seminário (ou exposição oral) enquanto ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando-o em sua totalidade – estilo, composição e conteúdo - buscando explorar as possibilidades que esse gênero oferece para o aprimoramento da escrita e da oralidade. E Além disso, estabelecer critérios avaliativos que promovam uma abordagem integrada dos eixos (leitura, escrita, oralidade), orientando os alunos em seu processo de aprendizagem.

O Capítulo 10 – *A Argumentação na Escola: Proposta de Leitura e Produção textual no Livro Didático de Língua Portuguesa* de Rhaissa Elida Silva de Moraes e Juarez Nogueira Lins apresenta uma abordagem crítica sobre o livro didático “Português Linguagens”, de Cereja e Vianna (2022), utilizado nas escolas públicas entre 2024 – 2027, verificando como os autores retratam a leitura e a produção de texto, com fins de argumentação, fazendo as considerações adequadas ao uso das propostas, especialmente no que diz respeito aos exercícios de produção textual.

O Capítulo 11 – *Mentiras não são todas iguais: Oficina Didática para discutir a construção de Fake News na Aula de Língua Portuguesa* de Katiúscia Barbosa Quinto e Juarez Nogueira Lins apresenta uma proposta didática (oficina), para discutir a temática das fake news a partir da obra *Alice no país da mentira*, tendo em vista que a criação de fake news gera uma desordem, entre o que de fato aconteceu e aquilo que se intenciona fazer acreditar, em benefício de um grupo específico. O estudo leva em consideração o que propõe a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC): que essa temática seja amplamente discutida na sala de aula (BRASIL, 2017).

Além da diversidade de temas, discussões e propostas de atividades sobre leitura, escrita, análise linguística, literatura – que podem ser desenvolvidas em sala de aula – este texto pode estimular novas pesquisas na área de linguagem. Portanto, acreditamos que a presente obra, que valoriza pesquisas acadêmicas e propostas didáticas e as conecta ao trabalho da educação básica e superior, contribui para a formação de sujeitos capazes de refletir sobre a linguagem, de ler criticamente, o mundo em sua volta. Enfim, que esta publicação contribua para o debate e troca de conhecimentos na área, haja vista a relevância dos estudos da linguagem para a educação.

Os organizadores (as)

CAPÍTULO 01

MULTILETRAMENTOS E CULTURA AFRICANA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: leitura e produção textual a partir de textos multimodais

Jeane dos Santos

enaejsantos@hotmail.com

Roseane Batista Feitosa Nicolau

rosenicolau.ufpb@gmail.com

Introdução

Muitos alunos ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais - sem terem consolidado as habilidades de leitura e escrita esperadas na entrada dessa nova etapa da Educação Básica. Essa situação representa um desafio para o ensino de língua portuguesa, pois, ainda que o professor esteja preparado para lidar com ritmos e necessidades de aprendizagem variados, a defasagem na aquisição dessas competências pode comprometer o processo educativo. Além disso, a ausência de estratégias pedagógicas eficazes pode resultar no desinteresse dos estudantes, afastando-os ainda mais do ambiente escolar e dificultando sua relação com a aprendizagem contínua da língua.

Diante desse cenário, este trabalho propõe uma abordagem didática baseada no uso de textos multimodais, buscando ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem na sala de aula¹. Para isso, sugere-se um trabalho de leitura com o conto “Ananse

¹ Parte desta prática foi apresentada no *Anais CONBRALE Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem*. Campina Grande: Editora Realize, 2017. V.1 com o título: Do Livro ao Vídeo: Ananse e as histórias.

vira o dono das histórias”, de Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité², juntamente com o vídeo “O baú de histórias”³, produzido por alunos do 7º ano de uma escola municipal de São Paulo, com histórias de Ananse, introduzindo a cultura e as lendas africanas no contexto escolar. A partir dessa proposta, buscamos incentivar práticas pedagógicas que tornem o ensino da leitura e da escrita mais dinâmico, significativo e inclusivo por meio da leitura e da produção de textos multimodais.

A importância de incluir histórias africanas no ensino formal vai ao encontro das diretrizes da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares brasileiros. Essa legislação busca romper com a visão eurocêntrica que, historicamente, apagou os saberes, crenças e valores ancestrais africanos no Brasil (Asante, 2009; 2014). Ao possibilitar o conhecimento das histórias e culturas trazidas pelos africanos escravizados, a escola brasileira se torna mais plural e representativa da diversidade de povos que formaram o Brasil. Essa perspectiva levou à inclusão de narrativas africanas nos livros didáticos, como a história de Ananse, um personagem mítico da tradição oral de diversos povos do continente africano.

No entanto, a simples presença dessas histórias no currículo não garante uma abordagem eficaz, é preciso colocar o conhecimento africano também centro da história humana, apresentar este conhecimento para os alunos brasileiros ou os reapresentando para os que já o conhecem. Surge, então, a necessidade de refletir: como promover a leitura e a escrita, por meio dos recursos audiovisuais e com textos multimodais no contexto educacional, com histórias que os africanos trouxeram para o Brasil no período de escravidão? De que maneira a literatura de matriz africana pode ser trabalhada de

² Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité. *Histórias de Ananse*. São Paulo: SM, 2006.

³ Vídeo disponível em: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X5zdFCnBxR8>>. Acesso em: 20 jul. 2024. Este vídeo apresenta o esforço dos alunos em contar história de Ananse por meio de vídeo, o que é muito válido no processo de aprendizagem.

forma crítica e significativa nas aulas de língua portuguesa? Buscando responder a essas questões, este capítulo tem como objetivo central estimular o professor de língua portuguesa a explorar o potencial dos recursos audiovisuais no contexto educacional e trazer para o ensino de língua a cultura e as histórias africanas. Para isso, propomos três ações fundamentais para serem realizadas, dentre outras:

a) motivar os alunos para a leitura do conto “Ananse vira o dono das histórias”;

b) incitar a reflexão e a discussão sobre o vídeo “O baú de histórias” e a obra literária analisada na íntegra;

c) propor atividades de leitura e escrita, a partir das histórias de Ananse com o uso da multimodalidade gerando uma educação afrocentrada que valorize a cultura, história e perspectivas africanas e afrodescendentes no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta apresentada resultou em uma experiência bem-sucedida desenvolvida em uma turma do 6º ano de uma Escola Municipal de Jacaraú-PB. Essa prática se fundamenta nos estudos sobre multiletramentos (Dionísio, 2011; Rojo, 2012, dentre outros) e na utilização de recursos audiovisuais/multimodais como ferramentas para a construção de conhecimento e sensibilização em sala de aula (Costa, 2013; Vanoye; Goliot-Lété, 2014) e na muticulturalidade (Teixeira e Litron, 2012, Nascimento, 2009 e outros), ao conduzir o aluno a visão de diferentes culturas e seus impactos na formação das sociedades atuais, tornando a aprendizagem mais plural e inclusiva.

Além disso, considera-se que ao trabalhar a cultura africana na escola, não apenas contribui-se para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira, também possibilita que os alunos da nossa região e convívio, muitos descendentes de africanos-escravos que trabalham na cana de açúcar, se vejam representados na história e na literatura, desenvolvendo um olhar mais crítico e de reconhecimento sobre as narrativas trabalhadas. Assim, busca-se a ampliação das formas de leitura e escrita no ensino de língua

portuguesa, aliando a tradição oral, literatura e tecnologia em uma abordagem pedagógica significativa e centrada nas exigências educacionais contemporâneas. Para tanto, inicialmente, com a seção que trata sobre os multiletramentos, as multimodalidades e a multiculturalidade. Três conceitos-chave que se destacam como fundamentais para compreender as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. Vê-se como esses elementos estão interligados, quando se reflete sobre a necessidade de uma formação cidadã plural que dialogue com a diversidade cultural e com as múltiplas formas de expressão, em um mundo atual onde as interações sociais e os processos de comunicação são cada vez mais diversos e complexos.

Multiletramentos e multimodalidade: presença necessária no contexto educacional

Para tratar de multiletramento, é necessário entender o conceito de letramento. Segundo Dionísio (2011), ser letrado significa ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando estas fontes, ou seja, além de atribuir sentidos, a pessoa letrada é capaz de produzir mensagens, envolvendo as diferentes formas de linguagem. Vale lembrar que Freire, conforme Kleiman (2005), utilizou o termo alfabetização com um sentido semelhante ao de letramento.

O termo multiletramentos foi utilizado pela primeira vez em um manifesto publicado por um grupo de pesquisadores dos letramentos, que participaram de um colóquio realizado em Nova Londres, nos Estados Unidos (Rojo, 2012). Esse Grupo de Nova Londres (GNL) afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo “[...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente — devidos às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e

caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (Rojo, 2012, p. 12)

Percebe-se, no trecho acima, uma preocupação com uma pedagogia que considere tanto a multiculturalidade dos povos quanto a multimodalidade dos textos que circulam socialmente. Assim, surge o conceito de multiletramento para dar conta das novas demandas comunicacionais da sociedade digital, multimodal e globalizada. Nestes termos, reconhece-se a prática da leitura e da escrita não apenas na forma tradicional do texto impresso, mas em diferentes linguagens e mídias, exigindo habilidades variadas para interpretar, produzir e interagir com diferentes gêneros e formatos. Nas palavras de Rojo (2012, p. 13) portanto, “os multiletramentos abrangem a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa”.

Ainda de acordo com a autora, os multiletramentos requerem novas práticas de produção - escrita, áudio, vídeo, e, nestas últimas práticas, o tratamento de imagem, da edição e a diagramação, bem como uma análise crítica deste novo formato de texto multimodal em contexto escolar.

Nesse cenário, as práticas escolares educativas devem proporcionar aos alunos a análise de textos que circulam socialmente, dentre estes, os textos audiovisuais, pois como já frisavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

materiais de uso social e não apenas escolares são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. (BRASIL, 1998, p. 96)

Nesse contexto, a inclusão de vídeos em aulas de língua portuguesa pode possibilitar a ampliação dos limites da aprendizagem na formação básica, aproximando sociedade e escola. Além disso, a escola pode e deve orientar o aluno a fazer

leituras eficientes e críticas; uma vez que não basta ver, é preciso saber assistir, é preciso aprender a ler as partes e, assim, atingir uma compreensão global, uma visão do todo, como afirmam Vanoye; Goliot-Lété (2014) ao abordarem a análise fílmica.

Portanto, é necessário sim ensinar os alunos a lerem palavras, mas também deve ser ensinando a eles a ler imagens, movimentos, sons, silêncios, cores, planos etc. O ensino nesses moldes, não deve ser algo restrito aos anos iniciais de uma criança, mas algo que deva estar presente em todos os níveis de sua formação escolar. No entanto, o foco, neste trabalho, limita-se aos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente, em turmas de 6º ano.

Como destaca Costa (2013, p. 37), a sociedade se torna cada vez mais povoada de imagens, e daí a importância de retomar a educação do olhar e o desenvolvimento da leitura de imagens. A autora ainda explica que a opção por uma educação que valoriza a educação pela e para a imagem não se faz em nome de uma ação pedagógica menos disciplinada ou mais espontaneísta, mas em busca de um entendimento mais afetivo do mundo e de uma comunicação mais abrangente e inclusiva. E complementa que a linguagem visual é mais inclusiva em relação à escrita, uma vez que não impõe obstáculos intransponíveis entre as imagens e os observadores, tornando-se, dessa forma, mais igualitária e acessível.

É importante reforçar que este capítulo não trata da valorização de uma ou outra modalidade da linguagem, mas da inclusão dos recursos audiovisuais na formação escolar do cidadão letrado, pois, como ratifica Dionísio (2011, p. 139), trata-se da harmonia visual estabelecida entre imagem e palavra, uma vez que a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito.

A multimodalidade está diretamente ligada a essa diversidade textual e a comunicação ocorre por meio da combinação de diferentes modalidades textuais (imagens, sons, gestos e elementos verbais) que se combinam e se completam, e compreender as relações entre esses elementos, torna-se essencial para a construção do significado.

A multiculturalidade não pode ser esquecida

Quando se aborda a multiculturalidade enfatiza-se a coexistência de diferentes culturas e seus impactos na formação das sociedades atuais e na aprendizagem, tornando-a mais plural e inclusiva. A língua e o discurso, seja multimodal ou não, são atravessados por experiências históricas, sociais e culturais, e o contato com essa diversidade pode ampliar as possibilidades de interpretação e produção de sentido, bem como um convívio mais inclusivo no contexto escolar.

Além das semioses dos textos, as quais foram discutidas na subseção anterior, devemos lembrar que os multiletramentos também incluem a multiculturalidade. Rojo (2012) cita Canclini (2008), para quem a produção atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridação* que permite que cada pessoa possa inovar, principalmente a partir das novas tecnologias. (Rojo, 2012, p. 16).

Sendo assim, podemos afirmar que trabalhar os multiletramentos na escola, inclui, além da diversidade de linguagem textual, a pluralidade cultural, isto é, a relação entre culturas, pois, como afirmam Teixeira e Litron (2012), também fundamentadas em Canclini (2008), o conceito de hibridação acabou sendo usado para descrever inúmeras situações de relação cultural desde processos interétnicos, de cruzamentos de fronteiras, descolonização e globalização, até fusões artísticas, literárias e linguísticas.

Em meio a esse cruzamento de culturas as quais podem ser consolidadas, reelaboradas ou esquecidas e as possibilidades de semioses está o desafio maior da escola que é alfabetizar/letrar por meio dos multiletramentos. Considerando, nesse processo, as diversidades culturais e a pluralidade na produção e na recepção do conhecimento.

É importante não esquecer, como afirma Masetto (2005), que a tecnologia é um instrumento que pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, ela somente terá

importância ser for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto, pois acreditamos que é possível promover o desenvolvimento da aprendizagem em aulas de língua portuguesa, que considera tanto a diversidade cultural quanto a variedade de formas de comunicação presentes no cotidiano dos alunos. Desta forma, este trabalho volta-se para o multiletramento e multimodalidade discursiva, dentro de uma perspectiva multicultural (Nascimento, 2009), para a preparação de cidadãos críticos e participativos, capazes de interagir em um mundo plural, dinâmico e interconectado.

Na seção a seguir, expõe-se uma prática realizada por meio da leitura de uma história e de um vídeo e das propostas de trabalhos sugeridas a partir de leitura e da temática desses textos lidos e vistos, no caso, a história e o vídeo

Procedimentos metodológicos e atividades realizadas com histórias africanas

A partir de uma abordagem multimodal da linguagem, faz-se mister uma concepção de letramento que dê conta dessa dinamicidade da linguagem e, para isso, propomos um trabalho de leitura e de escrita sob a ótica do multiletramento e da multimodalidade.

Deve-se salientar que, ao escolher o vídeo, também como objeto de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula, tive-se como respaldo a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que norteia a elaboração de currículos, e postula que

o componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 65-66, grifo dos autores).

Essa escolha ainda teve apoio nas ideias de Moran (2005, p. 36), quando afirma que a

educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias que facilitem a educação dos indivíduos.

Além disso, há um gama de produções midiáticas que poderiam servir a essa educação democrática e inclusiva, que considera as múltiplas linguagens levando o aluno a constituir-se como sujeito linguisticamente competente e ativo.

A partir deste momento, passa-se a descrever as atividades que foram desenvolvidas em duas turmas do 6º ano do ensino regular, em uma escola localizada na zona urbana do município de Jacaraú-PB, o qual está localizado na região metropolitana do Vale do Mamanguape. A primeira atividade teve como ponto inicial o texto “Ananse vira o dono das histórias”, que integra o conteúdo programático do livro didático de língua portuguesa da coleção *Jornadas.port*, de autoria de Dileta Delmanto e Laiz Carvalho⁴. “Ananse vira o dono das histórias” é um dos dez contos africanos que integram o livro “*Histórias de Ananse*”, de autoria de Adwoa Badoe e com ilustrações de Baba Wagué Diakité⁵. O livro apresenta como personagem principal a aranha Ananse que usa a sabedoria e a astúcia para atingir seus objetivos.

A história que foi lida: “Ananse vira o dono das histórias”, em sala de aula, não está completa, pois há somente o relato de uma das três provas que a aranha protagonista - Ananse - cumpre para

⁴ Disponível em: <<http://www.casasbahia.com.br/livros/Didaticos/Ensino-Fundamental-Portugues/Jornadas-port-Portugues-6-Ano-5-Serie-do-Ensino-Fundamental-Dileta-Delmanto-e-Laiz-B-de-Carvalho-1773207.html>>. Acesso em: 21 jul. 2023.

⁵ Disponível em Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br/#!/catalogo/detalhes?livro=291>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

realizar o desejo de se tornar o maior contador de histórias. Neste único relato lido, Ananse usa sua astúcia para capturar as abelhas.

Nesta atividade, os alunos foram convidados para a leitura do texto a partir da seguinte questão: Para você, que proeza teria feito Ananse para tornar-se o dono das histórias? Em seguida, foi proposta a leitura silenciosa do texto. Após essa primeira leitura, alguns alunos comentaram que já haviam tido contato com esta história, porém não lembravam quando. Depois desse momento, fez-se outra leitura, agora compartilhada e em voz alta para que checagem e consolidação da compreensão de todos os alunos.

Concluída a leitura e feitas algumas explicações, os alunos fizeram mais exercícios de compreensão e interpretação do texto lido. A atividade foi realizada em duplas, porém, algumas duplas não conseguiam responder a todas as questões. Constatou-se, assim, muitos alunos não têm a prática de leitura constante e, que, por isso, não têm conhecimento prévio, que os que ajudassem na compreensão e interpretação do texto.

Logo após, foi feita uma leitura do texto mais uma vez, com muita expressividade – para descontrair -, com mudanças de tom de voz para marcar as falas de personagens. A turma mostrou-se atenta e interessada. Em seguida, foi feita a correção coletiva dos exercícios respondidos.

No encontro seguinte, foi exibido o vídeo “O baú de histórias”, com duração de 10 minutos e 21 segundos, produzido por alunos do 7º ano de uma Escola Municipal de São Paulo - já indicado na nota de rodapé de número 3. Após a exibição do vídeo, os alunos falaram o que não entenderam, o que gerou muita conversa e discussão. Em seguida, o vídeo foi reexibido com pausas para análises das imagens, das cenas e mais discussões. Logo após, perguntas foram feitas envolvendo o vídeo e sua elaboração, bem como foi destacado que esta história de Ananse apresentava mais aventuras de Ananse. Ou seja, explicando melhor, o vídeo apresenta os três desafios enfrentados por Ananse e não apenas um como visto no texto lido, anteriormente, e intitulado “Ananse vira o dono das histórias”.

Quanto ao estudo da imagem, conforme Santos; Nahia (2024, p. 243-4): “É necessário que se consiga verdadeira essência na sua verdadeira essência, é necessário que se aprenda a observar a imagem, pois essa aprendizagem observacional das imagens podem, de uma forma imensurável, contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem”.

As histórias de Ananse, e, de forma geral, as histórias africanas são narrativas orais, transmitidas de geração em geração, que visa preservar conhecimentos, crenças e valores culturais dos povos africanos. A oralidade sempre desempenhou um papel fundamental na educação africana, funcionando como meio de ensino sobre moralidade, sobre identidade coletiva e sobre o mundo, a partir da sua cultura e do que foi contado pelos antepassados.

No contexto das narrativas orais africana, Ananse, a aranha, é uma figura muito conhecida em Gana, estendendo-se pela África Ocidental até pelas Américas, por meio das diásporas africanas, transmitindo sabedoria, esperteza e estratégias de sobrevivência próprias dos povos africanos.

Destaca-se que muitas dessas narrativas foram marginalizadas e substituídas por um modelo eurocêntrico de literatura escrita nos países colonizados, como o Brasil. Neste contexto, a contação era vista como um saber “menor”, e muitas histórias africanas foram apagadas ou desvalorizadas nos currículos escolares.

Entretanto, com a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira, passou-se, na educação básica, a resgatar e valorizar a cultura africana com seus saberes, conforme constata-se na inclusão de uma das histórias de Ananse, no livro didático e, com isso, passou-se a permitir que estudantes conheçam a riqueza da literatura oral africana na escola.

O personagem Ananse, inteligente e astucioso, símbolo de persistência, criatividade, adaptação e força, são características marcantes dos povos africanos e afrodescendentes, tanto no seu território de origem, a África, como em territórios onde tinham a condição de escravos. Quando se trabalha essas histórias na escola,

possibilita-se que os alunos identifiquem ou tomem conhecimento da presença da cultura africana na formação da identidade brasileira, promovendo um ensino mais plural.

A partir daí, discute-se semelhanças e diferenças entre a história, no formato de texto escrito e de vídeo. Com destaque, nesta discussão, para a adequação dos elementos da história apresentados no vídeo. A respeito disso, fez-se algumas perguntas, a saber: o vídeo mantém a estrutura e os eventos principais do texto escrito ou há mudanças significativas na história, nos personagens ou no desfecho? o vídeo usa imagens, trilha sonora e efeitos sonoros para criar atmosferas e emoções que, no texto, são construídas apenas com palavras. Isso muda a interpretação da história? há diferenças significativas no tom e na forma como os personagens se expressam no texto escrito e no vídeo?

Muitos alunos indagaram sobre os recursos cinematográficos e, em função desta demanda, houve uma aula explicativa com slides sobre Gramática cinematográfica e explições sobre os termos do universo da audiovisual (Vanoye; Goliot-Lété, 2014; Silva, 2024), o que gerou muito interesse e interação. Neste momento também foi discutido qual formato melhor transmitiu a essência da história e quais impactos cada meio tem sobre a recepção do público.

A atividade foi bem aceita pelas duas turmas, de modo que os alunos demonstraram, além do interesse em assistir à aula, a satisfação em participar daquele momento, em responder as questões e compartilhar algumas dúvidas, e, sobretudo a satisfação em aprender.

Percebe-se, desta forma, que o vídeo é um texto com elementos que precisam ser estudados na sala de aula. Segundo Silva (2014, p. 136-137), “quando lidamos com as chamadas linguagens complexas, devemos considerar as relações entre os códigos verbais, visuais e sonoros para a composição da mensagem que se deseja transmitir”. Logo, concorda-se que precisa-se também trabalhar os recursos multimodais como, por exemplo, por meio da gramática cinematográfica, construído um caminho de leitores conscientes e críticos de linguagem multimodal, audiovisual.

Segue uma proposta planejada que foi realizada por alunos a partir das leituras feitas das histórias de Ananse.

Proposta Pedagógica: Explorando a Lenda de Ananse

Após as atividades iniciais descritas na seção anterior, foram desenvolvidas novas ações com os alunos do 6º ano. Essas atividades foram organizadas com procedimentos específicos para tornar o aprendizado mais dinâmico. A seguir, detalha-se as etapas realizadas.

Para garantir uma organização eficiente e promover uma experiência mais envolvente, dividimos os alunos das duas turmas do 6º ano em grupos, de acordo com suas afinidades e habilidades. Cada grupo ficou responsável por um tipo de produção relacionada à história de Ananse:

1. História em quadrinhos a ser feita por alunos com habilidades em desenho e narrativa visual;
2. Dramatização, a ser feita por alunos interessados em teatro e encenação;
3. Vídeo, a ser feito por alunos com interesse em criação, roteiro e edição de imagens e textos para vídeo
4. Poesias, a serem feitas por alunos com habilidades em composição de textos poéticos;
5. Jogo, a ser feito por alunos interessados na criação de um jogo interativo com regras e desafios.

Após essa divisão, cada grupo desenvolveu atividades baseadas nos seguintes objetivos:

Grupo 1: recontar o conto africano estudado por meio de um painel ou história em quadrinhos, com imagens e diálogos

Grupo 2: encenar a história, cuidando dos figurinos e cenários, seguindo o roteiro escrito por eles.

Grupo 3: recontar a narrativa por meio de um vídeo, utilizando imagens, legendas e/ou áudio, com gravação por celular.

Grupo 4: criar poemas inspirados no conto africano para compor um livro de poesias, organizados por eles.

Grupo 5: elaborar um jogo interativo, utilizando recursos audiovisuais e narrativos para proporcionar uma experiência imersiva na história “Ananse vira o dono das histórias”, para ser jogado por alunos de outras turmas.

Com essa proposta, busca-se explorar a multimodalidade – combinando escrita, oralidade, imagem, movimento, criatividade, edição e gestualidade –, respeitando as diferentes habilidades e conhecimentos dos alunos e incentivando-os a pesquisa. Todas as atividades foram acompanhadas pelo professor, tanto em sala de aula quanto em momentos extraclasse.

A Criação de um Jogo Interativo

Uma das atividades propostas pelos alunos (grupo 05) foi a criação de um jogo baseado na história de Ananse, utilizando recursos audiovisuais e narrativos para tornar a experiência mais envolvente e interativa. O principal objetivo era incentivar a leitura, interpretação e produção de narrativas multimodais, ao mesmo tempo que promover uma reflexão sobre a influência da cultura africana na formação da identidade brasileira. A seguir, apresenta-se as etapas do jogo:

1ª Etapa: Imersão nas Histórias

Antes de iniciar o jogo, os alunos tiveram contato com diferentes formatos da narrativa de Ananse. Foram exibidos vídeos, realizadas dramatizações, lidas as histórias em quadrinhos e recitados os poemas produzidos pelos grupos anteriores -grupos 1, 2, 3, e 4. Essas atividades preparatórias para o jogo ajudaram a contextualizar a lenda e a apresentar Ananse, a aranha sábia e astuta, que deseja se tornar o dono de todas as histórias do mundo.

2ª Etapa: O Desafio de Ananse

Após essa introdução realizada na etapa anterior, os alunos foram convidados a tomar decisões no lugar de Ananse. Atividade proposta em plataformas digitais interativas, como PowerPoint interativo, Genially ou Kahoot! Durante o jogo, os participantes precisam escolher diferentes caminhos para ajudar Ananse a cumprir os desafios impostos por Nyame, deus supremo, conforme a história.

Além dos desafios descritos na história, os alunos também podem criar outros desafios, como, por exemplo, capturar um escorpião-amarelo – escorpião mais venenoso do Brasil -, sempre respeitando o contexto da história contada.

Outra possibilidade foi incluir estratégias variadas para resolver os desafios, permitindo que os jogadores justifiquem suas escolhas e argumentem sobre as melhores soluções. Assim, a interatividade foi ampliada e houve um incentivo à criatividade e ao pensamento crítico.

3ª Etapa: Ampliação do Baú de Histórias

Após completarem os desafios propostos pelo jogo na etapa anterior, os alunos assumem o papel de contadores de histórias e registram suas próprias versões da lenda africana, por meio de gravações em vídeo - utilizando celulares e editando no Canva -, ou por meio de textos escritos para compor um mural de histórias – com folhas de papel e cartolinas. Neste momento, também foram incentivados a incorporar elementos de outras culturas – como a indígena – ou misturar com suas próprias experiências e aventuras do cotidiano. O jogo, aqui apresentado, resume-se em desafios propostos aos alunos. O aluno que conseguir realizar as etapas da melhor maneira possível, será o vencedor; porém pode haver mais de um vencedor conforme as regras do jogo.

Com as atividades desenvolvidas com a história de Ananse, busca-se tornar o ensino da leitura e da escrita mais dinâmico e

significativo, ao explorar diferentes formas de expressão – oralidade, escrita, imagens e vídeos –, ampliando as possibilidades de compreensão e interação dos alunos com a narrativa africana.

Além disso, o trabalho incentivou a criatividade e o protagonismo dos estudantes, permitindo que recriassem a história sob novas perspectivas. Por fim, essa abordagem também promoveu uma reflexão sobre a cultura africana e sua importância na construção da identidade brasileira, reforçando a valorização da diversidade presente em nossa sociedade.

Considerações finais

Com a atividade desenvolvida em sala de aula foi possível constatar que a utilização do vídeo proporcionou um momento de concentração, descontração e interação entre os alunos, principalmente, quando se comparar com as aulas apresentada inicialmente, quando apenas se lia e interpretava o texto verbal escrito. Além disso, o trabalho com a diversidade de gêneros discursivos – história em quadrinhos, peça teatral, criação de vídeo, de poemas - criações sugeridas, - facilitam o desenvolvimento da produção textual, mas alinhada como o mundo contemporâneo em uma perspectiva multicultural.

Destacamos que trabalho com textos multimodais não isenta o professor de sua função mediadora e formadora na língua portuguesa, tampouco resolve o problema da educação brasileira de forma geral, mas pode levar o aluno a gostar de ler, de contar e de escrever histórias, criando uma ação educativa de colocar a escola no mundo contemporâneo – das imagens, do movimento e da ação -, abrindo novos espaços e novas formas ainda não integralmente exploradas, como os vídeos em sala de aula.

Entretanto, os recursos multimodais, audiovisuais, como afirma Costa (2013), devem ser apenas uma das formas de sensibilizar e informar. No nosso contexto, pode ser uma forma de motivar a leitura e a escrita, ou melhor, motivar a interpretação de

textos e a criação de novas mensagens e informações, voltados para o mundo multicultural.

Referências

- ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade a teoria de mudança social*. Afrocentricidade Internacional, 2014.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em nov de 2024.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em nov de 2024.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em nov de 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.
- COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 12/ coord. geral Ligia Chiappini).
- DIONISIO, Angela P. *Gêneros textuais e multiletramentos*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.
- KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. (Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais).
- MASETTO, Marcos T. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda

A. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MORAN, José M.; Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 11-65. (Coleção Papirus Educação).

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola*. In: ROJO Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Pedro; NAHIA, Elizabeth Mariana A. C Recursos audiovisuais, um olhar à sua exploração em aulas de língua portuguesa: Caso dos professores da Escola Secundária 7 de abril de Chimoio-Moçambique. Njinga & Sepé: *Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA) | vol.4, nº 1| p.241-256| jan.-abr.2024. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1507/1193> acessado em nov de 2024.

SANTOS, Jeane; NICOLAU, Rosene B. F. Do Livro ao Vídeo: Ananse e as histórias In: Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem, 2017, Campina Grande. *Anais CONBRALE Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem*. Campina Grande: Editora Realize, 2017.V.1.

SILVA, Samuel. *Glossário audiovisual: 56 termos utilizados por profissionais de vídeo*, 2024. Disponível em <https://silvertake.video/blog/glossario-audiovisual>. Acessado em nov de 2024.

SILVA, Salete T. A. Desenho animado e educação. In: CITELLI, Adilson (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014b. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 6) p. 121-147.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 25,

jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

TEIXEIRA, Adriana; LITRON, Fernanda F. O manguebeat nas aulas de português: Videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Trad. Marina Appenzeller. 7. ed., 3ª reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2014.

CAPÍTULO 02

REFLEXÃO SOBRE O USO DE MODELOS PRONTOS NA PRODUÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM: vantagens, desvantagens e implicações educacionais

Erivania Lima da Silva¹

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio²

1. Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um dos principais instrumentos para o ingresso no ensino superior no Brasil, e a prova de redação desempenha um papel crucial na avaliação dos candidatos. A redação do Enem é avaliada com base em cinco competências, que incluem domínio da norma padrão da língua escrita, compreensão da proposta temática, construção de argumentação, construção da coesão e a proposta de intervenção social. No entanto, um fenômeno recorrente é o uso de modelos prontos por parte dos candidatos, que buscam estruturas fixas para garantir uma pontuação satisfatória.

Nesse cenário, o uso de modelos prontos na produção de redações, especialmente em contextos de avaliação como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou vestibulares, é uma prática comum entre estudantes. Essa abordagem gera debates sobre suas vantagens e desvantagens, bem como suas implicações para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas e na consolidação de um sistema de avaliação que reproduz as

¹ E-mail: erivanielima_ab@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7865742580889979>.

² E-mail: carla.bonifacio@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/1966955409336714>.

desigualdades sociais e valoriza a classificação em detrimento de uma formação humana integral. A redação é considerada por muitos estudantes uma das etapas mais desafiadoras para os concluintes da educação básica, exigindo não apenas domínio da língua portuguesa, mas também capacidade argumentativa, crítica e criativa. Diante dessa complexidade, muitos candidatos recorrem a modelos prontos de redação, estruturas textuais predefinidas que visam garantir uma pontuação mínima.

Partindo desse pressuposto, este artigo tem como objetivo investigar a percepção dos estudantes do 3º ano do ensino médio de uma Instituição federal de ensino com relação à estratégia dos modelos prontos, discutindo seus impactos na formação de autores autônomos e críticos, além de promover uma reflexão relevante sobre questões éticas e pedagógicas. A pesquisa de campo, realizada por meio de questionários semiestruturado, buscou compreender a percepção dos estudantes sobre essa prática e seus efeitos no processo de escrita. Para tanto, revisitou-se teóricos da escrita e da linguagem, como Bakhtin (2003), Koch (2011) e Marcuschi (2008), que discutem a autoria, a intertextualidade e a produção textual.

Esta pesquisa se insere no contexto de uma discussão mais ampla sobre os desafios da educação contemporânea, marcada pela tensão entre a busca por resultados imediatos e a formação de cidadãos críticos e autônomos. Ao investigar a percepção dos estudantes sobre o uso de modelos prontos na redação do Enem, o estudo busca contribuir para a reflexão sobre como a educação pode equilibrar as demandas avaliativas com o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade e como essa estratégia reflete tendências de um sistema educacional classificatório que prioriza avaliação e hierarquização. A fundamentação teórica aqui apresentada destaca a importância de valorizar a autoria, a originalidade e a ética na produção textual, reforçando o papel da educação como um espaço de formação integral e transformação social.

Este artigo está organizado em cinco seções principais, que buscam abordar de forma abrangente o uso de modelos prontos na produção de redações do Enem. Na primeira seção, discute-se a escrita como prática social, destacando sua importância no desenvolvimento pessoal e coletivo, bem como os desafios impostos pela adoção de estruturas textuais predefinidas. A segunda seção explora os impactos dos modelos prontos na autoria e originalidade, analisando como essa prática pode comprometer a criatividade e a autonomia dos estudantes. Na terceira seção, aborda-se o mercado de modelos prontos e as questões éticas envolvidas, refletindo sobre a influência desse fenômeno na formação ética e crítica dos alunos. A quarta seção apresenta a metodologia da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para investigar a percepção dos estudantes sobre o uso de modelos prontos. Por fim, a quinta seção expõe os resultados e discussões, organizados em quatro eixos temáticos, que permitem uma análise crítica das vantagens, desvantagens e implicações educacionais dessa prática. Ao final, são apresentadas considerações finais que sintetizam as reflexões propostas e apontam caminhos para futuras investigações.

2. A escrita como pratica social

A escrita é uma das conquistas mais significativas da humanidade, refletindo nossa capacidade de criar, comunicar e preservar conhecimento. Seu estudo e prática são essenciais para o desenvolvimento pessoal e coletivo, destacando-se como um pilar da educação e da cultura. Em um mundo cada vez mais conectado e dinâmico, a escrita continua a ser uma habilidade fundamental, adaptando-se às novas realidades sem perder sua essência.

Nessa perspectiva, a produção textual é um processo complexo que envolve habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. De acordo com Bakhtin (2003), a escrita é um ato dialógico, no qual o autor se relaciona com o leitor e com outros textos, construindo sentidos a partir de interações sociais. Nesse contexto, a

originalidade e a autoria são elementos essenciais, pois refletem a capacidade do indivíduo de se posicionar criticamente diante de um tema. O pensamento de Foucault (1992), por sua vez, reforça que a autoria não se limita à simples produção de um texto, mas está associada à construção de uma voz própria e à capacidade de articular ideias de forma singular.

No entanto, o uso de modelos prontos pode comprometer essa autonomia. Para Koch e Elias (2009), a adoção de estruturas fixas limita a criatividade e a expressão pessoal, transformando a escrita em um exercício mecânico. Além disso, há questões éticas envolvidas, já que a reprodução de modelos pode configurar plágio ou cópia, práticas condenáveis no ambiente acadêmico. Nesse sentido, o uso de modelos prontos de redação tem sido um tema de crescente interesse na educação, gerando debates sobre seus impactos no desenvolvimento das habilidades de escrita e na formação ética dos estudantes. Esta pesquisa busca investigar a percepção dos estudantes do ensino médio sobre essa prática, e para abordar o tema, considera quatro eixos fundamentais: reflexões sobre autoria e originalidade, impactos no desenvolvimento de habilidades textuais, percepções sobre o mercado de modelos prontos e a ética, e sugestões/ considerações dos estudantes para abordar o tema.

Os eixos propostos nos questionários de pesquisa constituem os próximos subtópicos desta fundamentação teórica, visto que ao revisitar a teoria é possível fazer analogia com a prática e a partir da visão teórico-prática promover uma reflexão profunda e significativa da realidade educacional contemporânea.

2.1 Autoria e originalidade produção textual: o uso de modelos prontos e seus impactos

A autoria pressupõe criatividade e originalidade, desse modo, a escrita não é um ato isolado, mas uma resposta a discursos anteriores e uma antecipação de respostas futuras conforme define Bakhtin (2003). Essa visão é também complementada por Koch

(2011) ao destacar que a produção textual é um processo dinâmico, que envolve a seleção e organização de ideias de acordo com o propósito comunicativo. A produção autoral, portanto, exige que o escritor assuma uma posição crítica e reflexiva, construindo um texto que reflita sua voz única.

No Enem, a correção da redação avalia cinco competências: domínio da norma culta, compreensão da proposta, argumentação, mecanismos de coesão e a proposta de intervenção, respectivamente. Considerando tais critérios avaliativos, o uso de modelos prontos pode facilitar o cumprimento dessas competências, uma vez que oferece uma estrutura clara e previsível. No entanto, essa facilidade pode levar à superficialidade, com textos que seguem fórmulas sem uma reflexão profunda sobre o tema. Infere-se, portanto, que ao utilizar protótipos de textos, o candidato se limita a seguir uma estrutura fixa, e sua capacidade de desenvolver argumentos consistentes e propostas inovadoras é reduzida.

Outrossim, é preciso considerar os aspectos da intertextualidade. Segundo Marcuschi (2008), a intertextualidade é um fenômeno inerente à produção textual, em que os textos se relacionam com outros textos preexistentes. No entanto, o autor alerta para o risco desse fator da textualização se transformar em cópia ou reprodução mecânica, o que compromete a autoria e a originalidade. No contexto do Enem, as estruturas predefinidas podem ser vistas como uma forma de intertextualidade, em que os candidatos se apoiam em estruturas fixas para produzir suas redações. Embora os modelos textuais possam oferecer um suporte inicial, se não forem personalizados e construídos a partir de um processo de produção escrita ativo, crítico e reflexivo, comprometem a formação do estudante, uma vez que o uso irrestrito e irresponsável dos protótipos de redação impacta diretamente na escrita autônoma e na formação do leitor- escritor.

A escrita é uma habilidade que se desenvolve por meio da prática reflexiva e da experimentação. Vygotsky (2007) destaca que o processo de escrita envolve a internalização de conhecimentos e

a construção de significados, o que exige um engajamento ativo do estudante. O uso excessivo de modelos prontos pode criar uma falsa sensação de domínio da escrita, impedindo o desenvolvimento de competências essenciais, como a organização de ideias, a argumentação e a criatividade. Além disso, como apontam Scardamalia e Bereiter (1987), a escrita eficaz requer a capacidade de planejar, revisar e adaptar o texto às demandas específicas da situação comunicativa. Logo, a adoção de modelos prontos pode levar à superficialidade no tratamento dos temas, prejudicando a formação de escritores autônomos e críticos.

2.2 O mercado de modelos prontos e a ética

O mercado de modelos prontos de redação tem crescido significativamente, impulsionado pela pressão por resultados em exames como o Enem. Esse fenômeno levanta questões éticas importantes, como a valorização do mérito individual e a integridade acadêmica. De acordo com Freire (1996), a educação deve promover a autonomia e a conscientização crítica, e não a reprodução mecânica de conteúdos. A comercialização de modelos prontos pode ser vista como uma forma de "atalho" que desvirtua o propósito formativo da educação, incentivando uma cultura de superficialidade e imediatismo. Além disso, como discutem Biesta (2015) e outros teóricos da educação, a ética na educação está intrinsecamente ligada ao respeito pelo processo de aprendizagem e ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Corroborando com essa discussão, o pensamento do sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman, em especial, suas reflexões sobre a modernidade líquida e a cultura do consumo. Bauman (2001) argumenta que, na sociedade contemporânea, há uma tendência à padronização e à oferta de soluções prontas, que se alinham à lógica de mercado e ao consumo imediato. Nesse contexto, a educação e o conhecimento são profundamente afetados, visto que há uma demanda por "modelos prontos" - soluções rápidas, padronizadas e facilmente consumíveis que atendem às

necessidades imediatas, mas que muitas vezes negligenciam a profundidade, a crítica e a individualidade.

Nesse sentido, nesta pesquisa, ao investigar as perspectivas dos estudantes, visa-se uma inclusão que é fundamental para compreender os desafios e as possibilidades relacionados ao uso de modelos prontos. Dewey (1938) enfatiza que a educação deve ser centrada no estudante, valorizando suas experiências e necessidades. As sugestões dos estudantes podem oferecer insights valiosos para a criação de estratégias pedagógicas que incentivem a autoria e a originalidade, sem desconsiderar as dificuldades enfrentadas por muitos em relação à produção textual. A escuta ativa dessas vozes pode contribuir para a elaboração de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

3. Metodologia da pesquisa

Este estudo, de natureza descritiva e exploratória, objetiva investigar a percepção dos estudantes do 3º ano do ensino médio sobre o uso de modelos prontos na prova de redação do Enem e discutir sobre as implicações da adoção dessa prática. Mediante o exposto e visando alcançar o objetivo pretendido, adotou-se como métodos de pesquisa, a bibliográfica e a de campo, definindo como instrumentos da pesquisa, o questionário semiestruturado, este organizado em quatro eixos: Eixo 1: Reflexões sobre autoria, originalidade e uso de modelos prontos; Eixo 2: Impactos no desenvolvimento de habilidades da produção textual; Eixo 3: Percepção dos Estudantes sobre o mercado de modelos prontos e a ética; Eixo 4: Sugestões e considerações dos estudantes.

O local de pesquisa foi uma instituição de ensino federal, localizada no sertão da Paraíba e os participantes foram estudantes do 3º ano do ensino médio matriculados na instituição. Eles foram convidados e participaram de forma voluntária da pesquisa, sendo esclarecidos de que sua identidade não seria identificada e que os dados seriam confidenciais. O universo da pesquisa correspondia a noventa e seis estudantes, a amostra foi de oitenta educandos. Os

dados foram analisados a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa, permitindo uma compreensão abrangente do fenômeno estudado.

4. Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa realizada revelam dados importantes para uma compreensão da realidade educacional contemporânea que reflete as pressões de um sistema educacional pautado na reprodução das desigualdades sociais e em um sistema de avaliação que valoriza testes e métricas. A partir da opinião e percepção de oitenta estudantes do ensino médio matriculados em uma instituição de ensino federal do sertão da Paraíba, tem-se informações relevantes para os interessados no fenômeno estudados. Para uma melhor compreensão do leitor, os resultados e as discussões foram organizados conforme os eixos temáticos do questionário aplicados com o auxílio da plataforma *google forms*.

4.1 Eixo 1: reflexões sobre autoria, originalidade e uso de modelos prontos

No eixo 1 do questionário aplicado, denominado “reflexões sobre autoria, originalidade e uso de modelos prontos”, a pesquisa revelou dados interessantes que permitem reflexões sobre autoria, originalidade, a influência desses modelos no processo de escrita e a consciência dos educandos sobre essa prática. Os resultados mostram que a maioria dos participantes (64%) acredita que ser autor de uma redação significa ter ideias próprias e expressá-las de forma autêntica, enquanto 36% consideram que seguir uma estrutura predefinida com adaptações pessoais já configura autoria. Nenhum dos participantes concordou que reproduzir modelos prontos com pequenas alterações seja suficiente para se considerar autor.

No que diz respeito à originalidade, 60% dos participantes acreditam que o uso de modelos prontos pode comprometer a

originalidade de uma redação, mas apenas se o modelo não for adaptado. Outros 32% defendem que a originalidade está na forma como o modelo é aplicado, enquanto 8% afirmam que o uso de modelos prontos inviabiliza a expressão de ideias próprias. Esses dados sugerem que, para a maioria, a adaptação do modelo é um fator crucial para manter a autenticidade do texto.

A prática de utilizar modelos prontos foi relatada por 72% dos participantes. Porém, com relação à frequência no uso das soluções prontas, 64% afirmaram que sempre recorrem a elas. A principal justificativa para o uso de modelos prontos (52% dos casos) foi a aplicação em situações de simulados ou provas, como o Enem. Apenas 20% disseram utilizar modelos em todas as situações de produção textual, e 28% afirmaram preferir exercitar a produção textual autoral.

Quanto às fontes dos modelos prontos, a internet (sites, vídeos, redes sociais) foi a mais citada (56%), seguida por aulas de redação em cursinhos (16%). Livros didáticos e indicações de colegas ou professores não foram mencionados como fontes relevantes. Apenas 12% dos participantes já pagaram por modelos prontos, enquanto a maioria (84%) nunca recorreu a esse tipo de serviço. Além disso, 44% dos participantes acreditam que os modelos prontos ajudam a melhorar a qualidade da redação, enquanto 36% consideram que o benefício é parcial e 20% não veem vantagem no uso desses modelos.

No contexto específico do Enem 2024, 56% dos participantes afirmaram ter se preparado para a prova de redação utilizando modelos prontos, e 52% relataram ter usado um modelo já conhecido durante a prova. Após a realização do exame, 40% consideraram o uso de modelos benéfico, pois alcançaram a nota desejada, enquanto 36% afirmaram que prefeririam ter escrito sem modelos e 24% acreditam que a redação teria sido melhor se fosse totalmente autoral.

Compreende-se, com base nos dados coletados, que a adaptação dos modelos prontos, mencionada como um fator determinante para o conforto dos estudantes, é sintomática de uma

educação que prioriza resultados mensuráveis em detrimento do desenvolvimento crítico e autoral. Em um sistema classificatório, onde o desempenho é frequentemente reduzido a números ou conceitos, a pressão por atender a expectativas predefinidas acaba por incentivar a conformidade, em vez da inovação. Isso coloca em xeque a capacidade do sistema de avaliar verdadeiramente as habilidades e o potencial dos estudantes, limitando-se a medir sua eficiência em seguir padrões.

Outrossim, a predominância da internet como principal fonte de consulta reforça a influência das ferramentas digitais no processo de aprendizagem, mas também expõe uma dependência preocupante de recursos externos, muitas vezes superficiais, em detrimento de uma formação mais sólida e reflexiva. A facilidade de acesso a informações prontas pode levar a uma apropriação acrítica de conteúdos, comprometendo a capacidade dos estudantes de desenvolverem pensamento autônomo e crítico.

As reflexões críticas apontadas nos parágrafos anteriores, são comprovadas nas questões abertas do questionário do eixo em questão, pois quando os concluintes foram indagados, por meio de sobre quais os motivos para utilizar modelos prontos, os estudantes apontam diversas motivações, destacando-se a praticidade e a economia de tempo. Em situações de pressão, como provas com tempo limitado, os modelos oferecem uma estrutura pré-definida que facilita a organização das ideias. Nas palavras dos estudantes:

E1: “A exigência das bancas de correções. A padronização e inflexibilidade das correções promove uma padronização também dos textos. Uma vez que você escreve com todos os requisitos exigidos pelos corretores, você alcança bons resultados, tendo produções originais ou não”

E2: “Praticidade dependendo do tema, caso me leve a ter dificuldade de interpretar ou com repertórios e ideias, seria uma espécie de salvação pra último caso”

E3: “Garantir que boa parte do meu texto seja avaliado positivamente por alguma banca, professor.”

E4: “Quando não consigo montar uma estrutura própria”

E5: “Tempo curto para produção, nervosismo, bloqueio criativo.”

Conhecidas as motivações para a utilização de estruturas textuais predefinidas, inqueriu-se ainda sobre as principais vantagens no uso dos protótipos textuais (Questão 10). Dentre os benefícios citados, os estudantes incluíram:

E1: “Praticidade estrutural, principalmente no Enem, onde o tempo é curto”

E2: “Mais tempo para responder às questões dos exames (enem, fuvest, ...)”

E3: “ajuda a quem tem dificuldade em produzir uma redação do zero”.

E4: “Em provas, fica mais fácil acertar o que a banca pede, pois já é pré-produzido, diminuindo, assim, a margem de erro.”

E5: “A obtenção de notas mais altas.”

É notório que a agilidade na produção textual, a segurança na estrutura e a facilidade de aplicação são os fatores mais citados. Os educandos, argumental que em provas como o Enem, onde o tempo é escasso, os modelos permitem que o estudante se concentre no desenvolvimento das ideias em vez de se preocupar com a organização do texto. Além disso, os modelos podem servir como ferramentas de aprendizado, ajudando os estudantes a compreender a estrutura de uma redação e a aplicar elementos de coesão e coerência. Outra vantagem é a redução da margem de erro. Como os modelos são pré-produzidos e alinhados com as expectativas das bancas, eles minimizam o risco de tangenciar o tema ou cometer falhas estruturais. Para estudantes com dificuldades em redação, os modelos podem ser um ponto de partida para ganhar confiança e melhorar suas habilidades. Essas considerações são cruciais para redimensionar os propósitos do sistema avaliativo, uma vez que, ele é o grande impulsionador da prática discutida neste estudo.

Ademais, os educandos também foram convidados a opinar sobre a existência de desvantagens e citá-las (Questão 11), nesse

contexto, depreende-se que apesar das vantagens, eles também reconhecem desvantagens significativas. Nesse quesito, eles disseram:

E1: “A padronização pode levar ao aluno que fique preso a um só modelo, diminuindo sua noção de criatividade. Porém, essa questão pode ser solucionada a partir da procura por novas informações que se encaixem no contexto do tema.”

E2: “o fato de que nem sempre o repertório do modelo casa corretamente com o tema da redação, então muitas pessoas acabam tangenciando o tema pelo menos parcialmente”

E3: “Utilizar de modelos prontos impede o avanço do estudante sobre os conceitos básicos além de não incentivar um pensamento crítico que dê base a formulação de ideias ao desenvolver um texto, além de afetar a noção sobre estruturar uma redação de forma culta.”

E4: “a falta de estímulo da vontade de pensar e escrever idéias próprias.”

E5: Se mal aplicado, pode causar acomodação, o que prejudicaria o aprendizado de uma pessoa.

Vê-se, portanto, pelas declarações dos estudantes que as principais desvantagens é a limitação da criatividade e do pensamento crítico. Ao depender excessivamente de modelos prontos, o estudante pode se acomodar e deixar de desenvolver sua capacidade de argumentação e expressão pessoal. Além disso, há o risco de perda de autenticidade, já que as ideias apresentadas não são totalmente originais. Mais uma desvantagem citada foi a dependência dos modelos. Estudantes que se acostumam a usar modelos prontos podem ter dificuldades para produzir textos sem esse suporte, especialmente em situações que exigem maior flexibilidade e adaptação. Há também o risco de má aplicação do modelo, como o uso de repertórios que não se encaixam adequadamente no tema, o que pode levar ao tangenciamento ou à perda de sentido da redação.

Por fim, a percepção variada sobre os benefícios dos modelos prontos — ora vistos como apoio, ora como limitadores da

expressão individual — reflete a ambiguidade de um sistema educacional que, ao mesmo tempo em que busca facilitar o processo de aprendizagem, acaba por cercear a liberdade criativa. Essa dualidade evidencia a necessidade de repensar o sistema de avaliação classificatório, que, ao priorizar a quantificação do desempenho, pode estar negligenciando aspectos fundamentais da formação intelectual e humana, como a autoria, a originalidade e a capacidade de reflexão crítica. Em última instância, a crítica a esse sistema deve questionar se ele está realmente cumprindo seu papel de formar indivíduos capazes de pensar por si mesmos, ou se está apenas reproduzindo uma lógica de eficiência que pouco contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

4.2 Eixo 2: impactos no desenvolvimento de habilidades da produção textual

No que se refere ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a organização autônoma de ideias, a criatividade na construção de argumentos, o domínio da norma culta da língua portuguesa e a adaptação a diferentes temas, os dados indicam uma divisão de opiniões. A maioria dos participantes (48%) acredita que o uso de modelos prontos prejudica parcialmente essas habilidades, enquanto 44% afirmam que há comprometimento significativo. Apenas 8% dos respondentes consideram que não há impacto negativo. Esses resultados sugerem que, embora os modelos prontos possam ser vistos como ferramentas úteis, especialmente em contextos de aprendizagem inicial, seu uso excessivo ou inadequado pode limitar o desenvolvimento de competências essenciais para a produção textual autônoma.

No que tange à dependência de modelos prontos, os dados revelam que 48% dos estudantes admitem que, em parte, conseguem escrever sem modelos, mas assumem um grau de dependência, 8% dos participantes declararam que são totalmente dependentes dos modelos prontos para a produção textual e um

percentual de 44% afirmam que conseguem escrever de forma autônoma, sem a necessidade de recorrer a esses recursos. Esses números indicam que, embora uma parcela significativa dos indivíduos não consegue superar a dependência de modelos, uma minoria ainda enfrenta dificuldades para produzir textos de maneira independente, o que pode refletir uma limitação no processo de desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

No âmbito da capacidade crítica, os resultados mostram que 56% dos participantes acreditam que o uso constante de modelos prontos afeta parcialmente sua habilidade de pensar criticamente sobre temas complexos, mas ainda conseguem desenvolver ideias próprias. Outros 40% afirmam que continuam desenvolvendo sua capacidade crítica, sem prejuízos significativos. Apenas 4% dos respondentes sentem que sua argumentação se tornou mais superficial devido ao uso desses modelos. Esses dados sugerem que, embora o uso de modelos prontos possa, em alguns casos, limitar a profundidade da reflexão crítica, a maioria dos indivíduos consegue manter ou até mesmo aprimorar sua capacidade de análise e argumentação.

Em síntese, esses dados estatísticos indicam que o uso de modelos prontos pode ter impactos variados no desenvolvimento de habilidades de produção textual. Enquanto uma parcela significativa dos participantes não identifica prejuízos graves, outros reconhecem que o uso excessivo desses recursos pode limitar a autonomia, a criatividade e a capacidade crítica. Portanto, é fundamental que educadores e estudantes reflitam sobre o papel dos modelos prontos no processo de aprendizagem, buscando um equilíbrio que permita o desenvolvimento pleno das competências necessárias para a produção textual autônoma e crítica.

Neste eixo, os respondentes foram questionados sobre a experiência de escrever redações sem usar modelos prontos e convidados a relatarem essa experiência (Questão 18), os resultados apontam que a experiência de escrever redações sem usar modelos prontos pode variar bastante de pessoa para pessoa. Nos relatos dos respondentes:

E1: "Já escrevi sim sem modelos prontos. A experiência é desafiadora, mas vale a pena. Pois, você precisa desenvolver o seus pensamentos sobre aquele tema. Há a necessidade de ser um cidadão crítico."

E2: "Sim, requer um pouco mais de tempo, o que é uma desvantagem na prova do Enem. Porém, alcanço bons resultados sempre."

E3: "Já tentei, e obviamente demorei bem mais, e isso deixa claro o quão importante é praticar sem modelos prontos tbm, pois melhora a criticidade e entre outros aspectos."

E4: "Sim, todas as minhas produções textuais são autônomas e, apesar do nervosismo de não ter uma garantia, é sempre gratificante receber uma avaliação de algo produzido por mim mesma."

E5: "Sim. Tentei acompanhar o padrão da redação, alcancei boas notas, mas senti dificuldade de empregar termos mais rebuscados (palavras bonitas) que em nada acrescentam no texto."

E6: "Foi uma experiência ruim, pois prefiro com minhas técnicas padrões."

E7: "depois que tentei fazer redação sem modelo pronto, melhorei bem mais, pois tive noção de texto e estrutura."

Os resultados apresentados no Eixo 2 revelam uma complexa relação entre o uso de modelos prontos e o desenvolvimento de habilidades de produção textual, destacando tanto benefícios quanto limitações. A análise dos dados e dos relatos dos estudantes permite uma reflexão crítica sobre o papel desses modelos no processo de aprendizagem da escrita, algumas considerações importantes: considerando a autonomia e dependência de modelos prontos a divisão de opiniões entre os estudantes reflete uma tensão entre a facilitação inicial e a limitação do desenvolvimento de habilidades autônomas. Segundo Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre em um processo de mediação, em que ferramentas culturais (como modelos prontos) podem servir como "andaimes" para o desenvolvimento inicial. No entanto, a dependência excessiva desses modelos pode impedir a internalização de habilidades, uma vez que o aprendizado ideal ocorre quando o indivíduo se apropria do conhecimento de forma autônoma. Isso é corroborado pelos relatos dos estudantes que

mencionam a dificuldade de estruturar textos sem modelos, mas também a gratificação de produzir algo original (E4, E7).

Fazendo referência aos dados sobre criatividade e o desenvolvimento do pensamento crítico, os dados sugerem que os modelos podem servir como um ponto de partida, mas seu uso excessivo pode limitar a profundidade da reflexão. De acordo com Freire (1996), a educação deve promover a autonomia intelectual e a capacidade de pensar criticamente, o que implica ir além da reprodução de estruturas prontas. Os relatos dos estudantes (E1, E3, E7) reforçam essa ideia, ao destacarem que a escrita autônoma, embora desafiadora, estimula o pensamento crítico e a criatividade.

É preciso considerar ainda fatores como a gestão do tempo e a pressão em contextos avaliativos. A preocupação com o tempo, especialmente em situações como o Enem (E2, E6), revela uma tensão entre a prática autônoma e as demandas de contextos avaliativos. Bakhtin (1992) argumenta que a escrita é uma atividade dialógica, influenciada pelo contexto social e pelas expectativas do interlocutor. Nesse sentido, os modelos prontos podem ser vistos como uma estratégia de adaptação a um sistema que valoriza a eficiência e a padronização. No entanto, isso pode levar à superficialidade, como mencionado por E5, que relata dificuldades em empregar termos mais elaborados sem que isso agregue valor ao conteúdo.

Convém destacar também que a prática e o equilíbrio entre modelos e autonomia são alternativas valiosas. Freire (1996) sugere que a educação deve ser um processo de libertação, em que o aluno se torne sujeito de sua própria aprendizagem, capaz de pensar e agir de forma autônoma e crítica. Partindo desse pressuposto, depreende-se que a prática autônoma permite que os estudantes internalizem as estruturas textuais e desenvolvam sua voz autoral, superando a mera reprodução de modelos. Isso é essencial para o desenvolvimento de uma escrita crítica e criativa, como destacado por E1 e E4 e a mediação entre modelos prontos e produções autorais podem ser viável, pois uso de modelos prontos pode ser útil em fases iniciais do aprendizado, mas sua aplicação excessiva pode limitar o

desenvolvimento de habilidades essenciais. Desse modo, é essencial que haja um equilíbrio entre o uso de modelos e a prática autônoma, incentivando os estudantes a refletirem sobre seu próprio processo de escrita e a desenvolverem estratégias pessoais

4.3 Eixo 3: percepção dos estudantes sobre o mercado de modelos prontos e a ética

O mercado de modelos prontos de redação tem ganhado destaque no cenário educacional, especialmente em contextos de alta competitividade, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esses modelos são frequentemente utilizados como ferramentas de estudo ou até mesmo como soluções rápidas para estudantes que enfrentam dificuldades na produção textual. No entanto, sua utilização levanta questões éticas e pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos estudantes.

As perguntas deste eixo abordaram temas como a opinião dos estudantes sobre o mercado de modelos prontos, a ética envolvida, o papel das instituições de ensino no combate a essa prática, a pressão pela utilização desses modelos e a influência das redes sociais e plataformas digitais na popularização dos mesmos. Os dados foram analisados de forma quantitativa, com a apresentação de porcentagens e frequências das respostas.

Com relação à opinião sobre o mercado de modelos prontos de redação, os estudantes apresentaram visões divididas. A maioria (36%) considerou que se trata de uma solução prática para quem tem dificuldades, enquanto 32% acreditam que essa prática é prejudicial, pois desvaloriza a produção autônoma e um percentual de 32% veem o mercado como uma forma de lucrar em cima da insegurança dos estudantes. Esses resultados indicam uma polarização de opiniões, refletindo tanto a percepção de utilidade quanto os possíveis malefícios associados ao uso de modelos prontos.

No que concerne ao aspecto ético da prática, a questão ética foi amplamente debatida pelos respondentes, os resultados indicaram

que 84% dos participantes do estudo afirmaram que a ética do mercado de modelos prontos depende do uso: pode ser ético se utilizado como guia de estudo, mas antiético se usado para substituir a produção original. Apenas 8% consideraram a prática ética, por servir como ferramenta de apoio, e outros 8% a classificaram como antiética, por incentivar a cópia e prejudicar o desenvolvimento da escrita autônoma. Esses dados sugerem que os estudantes reconhecem a dualidade do uso desses modelos, valorizando sua função educativa quando bem direcionada, mas criticando sua utilização inadequada.

Sobre o papel das instituições de ensino no combate ao uso de modelos prontos, 60% dos respondentes acreditam que os professores e instituições devem adotar uma postura crítica, orientando os estudantes a utilizar os modelos de forma consciente. Enquanto 20% defendem que o uso de modelos prontos deve ser combatido por prejudicar a formação dos estudantes, outros 20% consideram que os modelos são uma ferramenta de apoio e não devem ser combatidos. Esses resultados destacam a importância de um equilíbrio entre a proibição e a orientação, sugerindo que a educação crítica pode ser mais eficaz do que a simples repressão.

Nesse cenário, é discutível também a pressão para utilizar modelos prontos, esse aspecto foi relatado por 40% dos estudantes disseram que tentam equilibrar o uso de modelos com a produção autônoma. Outros 36% afirmaram sentir-se influenciados pelo fato de que muitos ao seu redor utilizam essa prática enquanto 24% afirmaram nunca ter sentido essa pressão, priorizando sempre a escrita independente. Esses dados revelam que a competitividade, especialmente em contextos como o Enem, pode levar à adoção de práticas que comprometem a autonomia dos estudantes.

A influência das redes sociais e plataformas digitais na popularização dos modelos prontos foi avaliada de forma predominantemente neutra por 64% dos respondentes, eles defenderam que dependendo do uso que se faz das plataformas, no entanto, 28% avaliaram negativamente, argumentando que essas ferramentas incentivam a dependência de fórmulas prontas,

e apenas 8% a avaliaram como positiva, por democratizar o acesso a ferramentas de estudo. Esses resultados indicam que, embora as redes sociais possam ampliar o acesso a recursos educacionais, também podem promover práticas que comprometem o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Em síntese, os resultados desse eixo evidenciam que o mercado de modelos prontos de redação é visto de forma ambígua pelos estudantes. Enquanto alguns reconhecem sua utilidade como ferramenta de apoio, outros criticam seu potencial para desvalorizar a produção autônoma e incentivar a cópia. A questão ética é central nesse debate, com a maioria dos respondentes defendendo que o uso desses modelos deve ser guiado por uma abordagem crítica e educativa. Além disso, a pressão competitiva e a influência das redes sociais são fatores que contribuem para a popularização desses modelos, muitas vezes em detrimento da autonomia dos estudantes. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino adotem estratégias que promovam o uso consciente desses recursos, equilibrando a praticidade com o desenvolvimento das habilidades de escrita autônoma. Somente assim será possível formar indivíduos capazes de produzir textos originais e críticos, preparados para os desafios intelectuais e sociais do século XXI.

4.4 Eixo 4: sugestões e considerações dos estudantes

A dependência de modelos prontos entre os estudantes, especialmente na produção de redações, é um fenômeno que tem ganhado atenção no contexto educacional brasileiro. Este estudo buscou compreender as percepções dos estudantes sobre o uso de modelos prontos e identificar estratégias para reduzir essa dependência, promovendo a escrita autoral e o pensamento crítico. Foram coletadas 80 respostas de estudantes sobre o que poderia ser feito para reduzir a dependência de modelos prontos e suas considerações finais sobre o tema. As respostas foram analisadas qualitativamente, identificando-se padrões e temas recorrentes. A

fim de ilustrar melhor as respostas, elas foram organizadas por eixos temáticos:

- Incentivo à prática e a autoria: estudantes destacaram a importância de exercícios de produção textual constante e da valorização de produções autorais. A prática, aliada ao feedback de professores, foi vista como essencial para o desenvolvimento da habilidade de escrita. A valorização de textos autorais, mesmo que básicos, foi apontada como uma forma de motivar os estudantes a se afastarem dos modelos prontos.

- Ensino de estrutura e pensamento crítico: a necessidade de ensinar não apenas a estrutura de uma redação, mas também como pensar criticamente sobre os temas, foi mencionada como crucial. Isso inclui o ensino desde o básico até o avançado, com foco na gramática e na formulação de ideias. A segurança transmitida pelos docentes sobre a capacidade dos estudantes de serem cidadãos críticos também foi destacada.

- Competitividade e olimpíadas: a competitividade, através de olimpíadas e simulados, foi sugerida como uma forma de estimular os estudantes a produzirem textos autorais, em vez de dependerem de modelos prontos.

- Variação de tipos textuais: a introdução de diferentes tipos textuais foi vista como uma estratégia para evitar a dependência de um único modelo de redação, promovendo a diversidade na escrita.

- Críticas ao uso de modelos prontos: alguns estudantes expressaram frustração com o fato de que, em certas avaliações, como o Enem, o uso de modelos prontos não é penalizado, enquanto textos autorais podem receber notas mais baixas. Isso foi visto como desmotivador para a produção de textos originais.

- Sugestões para mudanças no sistema de avaliação: a remoção da redação do Enem ou a mudança no método de avaliação foi sugerida por alguns, argumentando que o sistema atual perpetua o uso de modelos prontos. Outros defenderam que o uso de modelos prontos pode ser benéfico se utilizado de forma

correta, como uma base para estudantes que não têm prática em produção textual.

Os resultados indicam que a dependência de modelos prontos é influenciada por diversos fatores, incluindo a insegurança dos estudantes, a falta de prática e a forma como as avaliações são estruturadas. A promoção da escrita autoral e do pensamento crítico requer uma abordagem multifacetada, que inclua o ensino de habilidades básicas, a valorização da autoria e a criação de um ambiente que incentive a prática e a inovação. A competitividade e a variação de tipos textuais foram apontadas como estratégias eficazes para reduzir a dependência de modelos prontos. No entanto, é crucial que essas estratégias sejam acompanhadas de mudanças no sistema de avaliação, de modo a recompensar a originalidade e a criatividade, em vez de penalizá-las. Conclui-se, portanto, que a partir das respostas dos estudantes, recomenda-se:

- Implementação de aulas práticas: incluir mais aulas práticas de redação, com foco na construção de textos autorais e no pensamento crítico.
- Feedback constante: promover a correção detalhada e o feedback constante por parte dos professores, ajudando os estudantes a identificar e corrigir seus erros.
- Diversificação de tipos textuais: introduzir diferentes tipos textuais no currículo escolar, evitando a dependência de um único modelo de redação.
- Mudanças no Sistema de Avaliação: reestruturar o sistema de avaliação de redações, como no Enem, para recompensar a originalidade e a criatividade.
- Incentivo à competitividade: organizar olimpíadas e simulados que incentivem a produção de textos autorais e a competição saudável entre os estudantes.

Essas medidas, se implementadas de forma consistente, podem ajudar a reduzir a dependência de modelos prontos e promover uma cultura de escrita autoral e pensamento crítico entre os estudantes.

5. Considerações finais

Os resultados apresentados neste estudo evidenciam uma contradição intrínseca ao sistema de avaliação, que, ao mesmo tempo em que incentiva a eficiência e a padronização, gera tensões em torno da autoria e da originalidade por parte dos estudantes. Conclui-se que é necessário promover estratégias que incentivem a produção autônoma e crítica, sem desconsiderar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

A utilização de modelos prontos, amplamente difundida em contextos avaliativos, reflete uma adaptação pragmática às demandas de um sistema que valoriza mais a reprodução de fórmulas preestabelecidas do que a criatividade e a expressão individual. Essa prática, embora facilite a obtenção de notas satisfatórias, revela uma preocupação latente com a perda de autenticidade e a banalização do processo de aprendizagem. Desse modo, se por um lado, os modelos prontos podem ser ferramentas úteis para estudantes que estão começando a aprender a redigir textos dissertativos. Por outro, seu uso excessivo pode perpetuar uma cultura pautada na superficialidade, em vez de promover a reflexão e a autonomia intelectual.

Frente ao exposto, é importante que educadores e instituições de ensino incentivem práticas que equilibrem a estruturação técnica com a expressão individual. Isso pode ser feito por meio de atividades que estimulem a criatividade, a pesquisa de repertórios diversificados e a prática constante da escrita autoral. Além disso, é fundamental que os critérios de correção valorizem a originalidade e a profundidade das ideias, em vez de apenas a aplicação mecânica de fórmulas pré-estabelecidas.

O uso de modelos prontos na produção de redações é uma prática com motivações compreensíveis, especialmente em contextos de alta pressão e avaliação padronizada. Embora ofereça vantagens como agilidade e segurança, também apresenta desvantagens significativas, como a limitação da criatividade e a dependência de estruturas pré-definidas. Para garantir um

aprendizado mais significativo, é essencial que os estudantes sejam incentivados a desenvolver suas próprias habilidades de escrita, combinando técnicas estruturais com a expressão autêntica de ideias. Assim, a educação pode promover não apenas a excelência técnica, mas também o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Reduzir a dependência de modelos prontos entre os estudantes é um desafio complexo que requer a colaboração de educadores, instituições de ensino e sistemas de avaliação. A promoção da escrita autoral e do pensamento crítico deve ser uma prioridade, com foco no ensino de habilidades básicas, na prática constante e na valorização da autoria. Mudanças no sistema de avaliação, como a reestruturação da prova de redação do Enem, também são necessárias para incentivar a produção de textos originais e criativos. Os resultados indicaram que, embora os modelos prontos sejam vistos como facilitadores, eles comprometem a criatividade e a autoria, levantando questões éticas e pedagógicas. Conclui-se, portanto, que é urgente a necessidade de mudanças no sistema de avaliação, visto que ele tem reduzido a educação a uma série de testes e métricas, ignorando aspectos importantes do desenvolvimento humano e na oferta de uma educação equitativa, holística e inclusiva. E por fim, resistir à lógica do mercado e incentivar e valorizar processos mais reflexivos, críticos e personalizados na educação.

A pesquisa realizada abre caminho para estudos futuros que explorem outras dimensões do tema, como o papel da tecnologia na disseminação de modelos prontos e as estratégias pedagógicas mais eficazes para superar essa dependência.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BIESTA, G. Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future. Routledge, 2015.

DEWEY, J. Experience and Education. New York: Macmillan, 1938.

FOUCAULT, M. O que é um autor? Lisboa: Vega, 1992.

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

KOCH, I. V. Desvendando os Segredos do Texto. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

INEP. Cartilha do Participante: Redação no ENEM. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in Applied Psycholinguistics*, v. 2, p. 142-175, 1987.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 03

AS INTERAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS À LUZ DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL NO EMPODERAMENTO DISCURSIVO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Queite Diniz dos Santos da Silva¹

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio²

1. Reflexões iniciais

A educação, e todas as demais instituições, necessita pensar alternativas em razão dos recorrentes episódios de preconceito, discriminação, injúria racial e racismo que agredem, constroem e traumatizam pessoas – muitas em idade escolar – nos espaços sociais e mais especificamente na escola.

Episódios nos quais a cor da pele escura é colocada em situações vexatórias, em representações de inferioridade, com agressões verbais, contundentemente, agressivas a pessoas pretas nos mais diferentes tons de pele ou por algum fenótipo da etnia negra.

Dessa forma, intercedemos ser urgente que abordagens nessa temática passem a fazer parte das muitas movimentações sociais nas quais as relações humanas se fazem presentes. Inicialmente na família, depois na igreja, nos encontros públicos, na mídia, entre outros espaços grupais na tentativa de findar ocorrências racistas regulares.

Em razão disso, defendemos que essas abordagens e discussões sejam ampliadas na escola, tornando-se aprendizagens habituais na prática pedagógica, num letramento constante pela

¹ PROFLETRAS/UFPB. E-mail: queitediniz@hotmail.com

² PROFLETRAS/UFPB. E-mail: carla.bonifacio@hotmail.com

construção da leitura crítico-discursiva por diversos temas presentes na coletividade de jovens aprendizes do ensino fundamental e médio. Partimos do princípio, que a escola é o segundo principal agente de socialização e, por isso, não pode estar alheia a esta discussão, tendo em vista que, depois da família, é no ambiente educacional que se dá a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Assim, este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado intitulada: *“As relações étnico-raciais em foco: o ensino de leitura do artigo de opinião como instrumento de empoderamento discursivo para transformação social”*, desenvolvida com estudantes do ensino fundamental.

Dentre as algumas abordagens realizadas nessa pesquisa, no campo da leitura e da estratégia com gênero discursivo, daremos relevância à terceira oficina que especificou sobre as relações étnico-raciais com foco nas leis que embasam essa discussão e que protegem os cidadãos brasileiros negros. Discorreremos ainda sobre como essas leis movimentam a vida desses cidadãos na promoção de direitos e garantias, tal como o Estatuto da Igualdade Racial.

Nesse contexto, apresentamos uma parte do que diz a Constituição Federal de 1988 sobre igualdade de direitos e deveres sem qualquer distinção; da lei 7.716/89 com a tipificação do crime de racismo como inafiançável e imprescritível; da lei 14.532/23 que tipifica o crime de injúria racial equiparada ao racismo; além da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino fundamental e médio e da Lei 12.288/10 do Estatuto da Igualdade Racial, que apresenta um conjunto de ações afirmativas, reparatórias e compensatórias que busca garantir direitos fundamentais à população negra do Brasil, fruto desse artigo.

Assim sendo, justificamos que jovens dotados de conhecimento amplo, relacionado a questões que entornam a convivência efetiva deles, a exemplo das relações étnico-raciais, dos conflitos racistas com discriminações humilhantes e injúrias raciais dolorosas que envolve tantos jovens em idade escolar,

empoderaram-se perante esses eventos constrangedores, fortalecem o uso da linguagem, nos discursos melhor elaborados, com mais confiança ante situações que exigem maior conhecimento e força nos posicionamentos de defesa e de respeito. Por esse olhar, as aulas de língua portuguesa, que já têm por circunstância trabalhar as características de diversos gêneros discursivos, a leitura, a fluência e a interpretação dos mais diferentes gêneros, dispõem da possibilidade e do privilégio em oportunizar temas sociais e ampliar debates construtivos.

Nessa perspectiva, este artigo apresenta uma proposta de intervenção étnico-racial frente aos episódios recorrentes de preconceito, discriminação, injúria racial e racismo na sociedade e mais especificamente na escola. O objetivo deste artigo está em refletir como se dão as relações étnico-raciais no Brasil e no mundo. E na ampliação dessa discussão, formar empoderamento discursivo de jovens estudantes.

Este artigo apoia-se nos pressupostos da Lei 10.639/03 e da Lei 12.288/10 do Estatuto da Igualdade Racial. Alinha-se, ainda, às ideias de Almeida (2021); Munanga (2005, 2009); e Silva (2007, 2012). As frações que fazem referência ao incentivo à leitura e análise discursiva estão fundamentadas em Brandão (2004); Orlandi (2015).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, adotamos oficinas pedagógicas para alcance do objetivo proposto e da análise discursiva em relação ao resultado da terceira oficina, desenvolvida com jovens estudantes do ensino fundamental de Pernambuco.

Para tanto, este artigo está organizado em cinco capítulos, e além da reflexão inicial, também traz no segundo capítulo a percepção de alguns conceitos *da identidade racial, do empoderamento discursivo e da Análise do Discurso* para melhor interação do leitor com o nosso estudo; o terceiro capítulo expõe sobre a problemática das relações étnico-raciais, ainda sobre o Estatuto da Igualdade Racial e da referência étnico-racial nos documentos oficiais norteadores; já o quarto capítulo apresenta os caminhos

metodológicos percorridos com destaque para as leis; e no quinto e último capítulo as reflexões finais desse estudo.

2. A percepção de alguns conceitos

O debate sobre cor de pele, negritude e cidadania é bastante amplo e complexo no Brasil, isso advém das problemáticas relacionadas às características étnico-raciais referentes à raça/cor expostas e vivenciadas por uma ampla camada da população residente nesse país. Nesse tocante, estão os sujeitos subjugados, constrangidos e sujeitados.

Diante disso, voltamos nossa discussão aos sujeitos estudantes – nesse caso, da educação noturna de escolas públicas –, que estão numa busca constante por sua identidade racial, pelo reconhecimento do seu lugar no mundo e pela importância da sua condição enquanto exercício da cidadania.

2.1 Sujeitos e identidades raciais

Nesse cenário, consideramos ser primordial a autoidentificação do estudante em relação a sua raça/cor, em detrimento da classificação observada pelas características físicas externas e, pela conceituação que as pessoas fazem das características do outro. Também reconhecemos a importância do entendimento dessas questões e, a discussão dessa temática, em razão da leitura que esse sujeito poderá fazer da sua realidade, para melhor exercer sua cidadania e estabelecer discursos para a transformação da sua realidade e da realidade do outro. Sobre isso, o antropólogo, professor e autor da obra *Negritude usos e sentidos*, Munanga (2009, p.52, grifo nosso), afirma que “[...] a identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: **sou negro**”. Além desse nível de consciência, queremos alcançar a transformação social.

Os sujeitos pertencentes a esse estudo são estudantes da educação de jovens e adultos, no projeto “Travessia”, numa

construção heterogênea de idades, de conhecimentos e de experiências. Sujeitos que estão em contato com outros sujeitos em suas comunidades e instituições sociais, vivenciando suas crenças e buscando objetivos distintos. Nessa realidade, é preciso agir para trabalhar a autoestima individual e coletiva desses sujeitos, agir na construção do acesso ao conhecimento e na formação social desses sujeitos, na identificação da sua identidade racial e reconhecimento da diversidade étnica coletiva para que eles possam se apropriar e se posicionar diante das adversidades presentes em suas conjunturas.

A célebre pesquisadora das relações étnico-raciais, no artigo *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*, destaca que

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, aprendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (Silva, 2007, p.491)

A partir de tal construção da identidade individual de cada um, nesse corpo miscigenado, é que podemos situar nossos estudantes ao acolhimento de sua identificação, dentro da escola, associado também às relações fora da escola, uma vez que acreditamos que os sujeitos negros e não negros podem construir representações sociais positivas por desenvolvimento dos conhecimentos empíricos e dos conhecimentos alimentados. Assim, “[...] a construção das identidades negras passa, pois, necessariamente, pela forma como os negros são representados e como representam a si próprios nos mais variados locais da cultura” (Zubaran; Silva, 2012, p.134).

Desse modo, a partir das necessidades dos sujeitos estudantes investigados — somadas às identidades fortalecidas por conhecimento e representações positivas de si mesmo — é que pretendemos elaborar propostas de ensino de leituras possíveis para alcançar discursos empoderados como entenderemos a seguir.

2.2 Empoderamento discursivo

O empoderamento é um conceito relativamente novo nas investigações científicas, por isso, defendemos a necessidade de entendimento desse conceito, que tem movimentado a sociedade nos últimos anos e vem ganhando notoriedade em vários espaços sociais.

Estudiosa desse assunto e autora do livro *Empoderamento* na coleção *Feminismos Plurais*, Berth (2019) afirma que o termo “empoderamento” significa “dar poder”. Mas de que tipo de poder estamos nos referindo?

Assumimos que as pessoas devem buscar cada vez mais seu lugar no mundo, seu reconhecimento e se sentirem fortalecidas nesse processo, seja por meio dos movimentos sociais, das redes sociais, da leitura crítica ou da educação em seus diversos níveis acadêmicos. Muitos são os estudiosos que também defendem que as pessoas devem buscar por um poder que possa transformar sua realidade e, assim, associarem-se a sistemas que abram essas possibilidades. Na perspectiva do entendimento desse conceito, estudiosos desse tema “[...] são pensadores que entendem empoderamento como a aliança entre conscientizar-se criticamente e transformar na prática, algo contestador e revolucionário na sua essência” (Ribeiro, 2019 *apud* Berth, 2019, p.13). Portanto, “empoderar” é dar esse poder aos sujeitos, que de alguma forma possam estar à margem do conhecimento que lhes cabe.

Dessa forma, corroboramos com Berth (2019, p.32), quando ela afirma que

Empoderamento como teoria está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão, e visa principalmente a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual.

É na perspectiva da autora, de libertar socialmente, dar poder ao indivíduo, desenvolver potencialidades e emancipar a intelectualidade de adolescentes e jovens adultos nos espaços de aprendizagem, que os estudiosos direta ou indiretamente comprometidos na transformação educacional podem pautar suas estratégias pedagógicas em sala de aula.

Por outro olhar, entendemos que

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a auto aceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade (Berth, 2019, p.18).

Berth define perfeitamente o poder que os sujeitos necessitam para se firmarem como sujeitos autorreconhecidos, autopolitizados, autofortalecidos com conhecimento e consciência crítica da sua realidade para ganharem voz e vez e, dessa forma, atuarem em prol de si mesmo e do outro. Esta atuação se dará por meio de discursos empoderados de amor próprio, de

autovalorização, de cidadania ativa com reflexão crítica de “Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?” (Berth, 2019, p.39). Assim, estaremos formando jovens com empoderamento discursivo. Mas, o que é discurso? Como compreender esse empoderamento discursivo?

Apresentado o conceito de empoderamento e seu sentido nessa discussão, agora nos questionamos o que entendemos por discurso. Brandão (2004) vai afirmar em sentido comum que “[...] discurso é simplesmente fala, exposição oral, às vezes tem o sentido pejorativo de fala vazia, ou cheia de palavreado ostentoso, ‘bonito’” (Brandão, 2004, p.02). Nesse sentido comum, se discurso é fala, e por palavreado ostentoso, podemos entender - ser possível agir sobre o outro e produzir sentido no outro: é preciso falar com propriedade, falar a coisa certa, fundamentada e persuasiva.

Para mais, Brandão (2004, p.05) defende que

Todo discurso se constrói numa rede de outros discursos; em outras palavras, numa rede interdiscursiva*. Nenhum discurso é único, singular, mas está em constante interação com os discursos que já foram produzidos e estão sendo produzidos. Nessa relação interdiscursiva (com outros discursos), quer citando, quer comentando, parodiando esses discursos, disputa-se a verdade pela palavra numa relação de aliança, de polêmica ou de oposição. É nesse sentido que se diz que o discurso é uma arena de lutas em que locutores, vozes, falando de posições ideológicas, sociais, culturais diferentes procuram interagir e atuar uns sobre os outros.

Sob tal disputa interdiscursiva, ganha o sujeito que estiver mais convicto de seus conhecimentos, de suas definições e atuações, o mais alinhado com o processo histórico e social, aquele que puder estabelecer maior interação com sua realidade e anseios, aquele que conseguir fazer uma leitura mais crítica do processo atuando com maior poder discursivo, ou seja, maior empoderamento discursivo.

Ainda por esse ponto de vista, defendemos que esse viés oportuniza jovens pensantes a desenvolverem suas habilidades na

competência leitora, a fim de instituir empoderamento nas situações em que haja necessidade de atuação em defesa própria e/ou em prol da coletividade, empoderando-se dos conhecimentos relacionados à sua história, assim como defende Ramos (2017, p. 117) sobre o que significa empoderamento:

Ganhar autoestima, ter coragem, compartilhar poderes e informações são lados importantes, pois é também disso que se trata empoderar-se. São conquistas árduas, que demandam força interior e uma vontade coletiva imensa. Que fique em nós uma constante reflexão: estamos realmente influenciando a opinião pública e os lugares de decisão, de poder? Estamos realmente empoderados? O que é empoderar-se? Qual a dimensão das mudanças simbólicas e como elas podem ser um disparador de mudanças mais complexas? E a representatividade? Ela dá conta das individualidades?

Por essas perspectivas, por discursos empoderados e por todas essas inquietações, utilizamos a Análise do Discurso, via mais pertinente ao êxito da nossa proposta, ante a expectativa crítico-discursiva, como exporemos a seguir.

2.3 A análise do discurso

O termo discurso tem muitos significados e objetivos. Esse vocábulo é bastante investigado por muitos estudiosos e por várias correntes teóricas por seu poder de atuação e de sustentação de ideias, opiniões, sentimentos e ideologias.

No tocante à Análise do Discurso (doravante AD), a presente teoria se refere aos estudos que surgiram entre as décadas de 60 e 70, na França, por uma corrente teórica denominada “escola francesa de Análise do Discurso”. No período em questão, tanto no Brasil quanto na França ocorriam diversas movimentações políticas e culturais reivindicatórias em prol de melhorias ao povo em diferentes vertentes. Tendo em vista que na França esse movimento já estava muito forte, passa a influenciar muitos outros países a

promoverem reivindicações, a exemplo do Brasil que, estava passando por uma ditadura, entre outras situações.

Dessa forma, a AD vai se debruçar sobre os discursos dos movimentos reivindicatórios, para entender e analisar o que está por trás desses discursos que estão sendo produzidos e todo processo histórico, social, cultural e, ideológico que circula nesses movimentos. Não só nos aspectos linguístico/gramatical que estão nos bastidores desses discursos, mas também, nas relações entre os espaços e os aspectos ideológicos, sociais que vão ser evidenciados nas relações de conhecimento sócio-ideológico (Brandão, 2004).

De uma forma elucidativa, Orlandi (2015, p.13) define que

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

É nessa percepção, de palavra em movimento, com sentido, simbologia e significância, que os discursos se desenvolvem e envolvem pessoas, posicionamentos, atitudes mediante seus contextos de produção. Dessa forma, “[...] a Análise de Discurso visa à compreensão de como o objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (Orlandi, 2015, p. 24). Sujeitos, que são o elo fundamental entre o discurso e o sentido, entre a percepção da realidade e a significância dos discursos, e que, por meio do uso desse artifício e pela perspectiva da transformação do meio, pela leitura crítico-discursiva das relações étnico-raciais, serão o foco do nosso estudo; bem como, dos discursos dos sujeitos empoderados que poderão ser desenvolvidos após nossas discussões.

Orlandi (2012, p.22) afirma que “[...] na perspectiva da análise do discurso, entretanto, tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.” Com base nesta tese da autora, ratificamos que a AD oportuniza a ação pela palavra e pela construção de discursos recheados de ideologias contextualizadas socialmente, com intuítos transformativos.

Em relação a isso, Brandão (2004, p.03) afirma:

É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. Às vezes, esses sentidos são produzidos de forma explícita, mas na maioria das vezes não. Nem sempre digo tudo que penso, deixo nas entrelinhas significados que não quero tornar claros ou porque a situação não permite que eu o faça ou porque não quero me responsabilizar por eles, deixando por conta do interlocutor o trabalho de construir, buscar os sentidos implícitos*, subentendidos.

Nessa afirmação, Brandão (2004) defende o poder da palavra, do discurso produzido e das produções de sentidos que ele pode oferecer, que todo discurso traz posicionamentos, sendo eles óbvios ou não, cabendo ao leitor tornar-se apenas expectador, produtor ou quem sabe até questionador da problemática incômoda no contexto histórico-social. A autora reitera que “[...] o discurso é o espaço em que saber e poder se unem, se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito que lhe é reconhecido socialmente” (Brandão, 2004, p.7).

É nessa defesa que a linguagem intervém fazendo parte dessa construção discursiva, empoderando àqueles que se apropriam das oportunidades ofertadas para construção de sentidos para intervir junto à realidade. A AD se materializa na linguagem por meio da leitura crítica com produção de sentidos ideológicos, históricos, culturais e sociais contextualizadas à realidade do sujeito aprendiz.

Para esse fim, passaremos a compreender o contexto histórico e social das relações étnico-raciais e todas as problemáticas e processo evolutivo que acompanham essas relações no contexto pedagógico e societário contemporâneo.

3. As relações étnico-raciais

O estudo das relações étnico-raciais ainda gera muita controvérsia no meio social e acadêmico. Durante muito tempo, alguns estudiosos – como Samuel George Morton – defenderam o conceito de *raça* com sentido estritamente biológico e tentaram provar, por teorias equivocadas, a hierarquização das raças, disseminando a ideia de que a raça branca ou ariana estaria em condição superior às demais raças pelas diferenças físicas significativas, sobretudo à raça negra que, segundo estudos da época, estaria na base da pirâmide como menos favorecida em inteligência, alegação que ajudou a constituir o racismo científico.

Por outra perspectiva, outros estudiosos – como Raymundo Nina Rodrigues – defenderam e defendem o conceito de raça no sentido étnico, identitário, cultural e sociológico da discussão, ou seja, o conceito da heterogeneidade cultural socialmente estruturada por esferas humanas culturalmente inferiorizadas, criando definições de quanto maior a miscigenação, maior a criminalidade, constituindo, dessa forma, o racismo cultural (Brym, 2006).

Sendo assim, o que apreendemos dessa polêmica é que esse termo está diretamente ligado à classificação de pessoas por suas características físicas ou culturais. Em vista disso, Almeida (2021), em seu livro *Racismo Estrutural*, pondera sobre essa polêmica e expõe a definição de como o termo *raça* poderá ser descrito:

1. *Como característica biológica*, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo;

2. *Como característica étnico-cultural*, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir” (Almeida, 2021, p.30-31).

Por conseguinte, entendemos que, na sociedade brasileira, as características fenotípicas de cor de pele, estrutura do cabelo, largura do nariz e espessura dos lábios vão demarcar a condição de como proceder diante do negro e diante do branco no meio social, assim como, de respeito ancestral, da inserção cultural e da representatividade étnica na sociedade contemporânea. Por esse ângulo, defendemos a ideologia de que: “[...] as noções de raça e etnia estão relacionadas à produção de critérios de pertencimento e de construção de fronteiras étnico-raciais que classificam aqueles que pertencem e os que não pertencem a determinados grupos sociais” (Zubaran; Silva, 2012, p.131). Ou seja, escolhemos não considerar o conceito biológico, ainda que estejam imbricados sociologicamente, mas das relações de pertencimento, do exercício da cidadania e das possibilidades não oportunizadas em detrimento da condição raça/cor.

Nesse íterim, outro fenômeno foi postulado na sociedade brasileira: o do mito da democracia racial. Aquele que desconhece a existência do racismo; que prega que todos são iguais em direitos, deveres e oportunidades; que institui a representação mental de que o negro que não ascendeu socialmente e é o próprio responsável por não saber aproveitar as muitas possibilidades a ele concedidas e desperdiçadas por ele mesmo – fato que faz parte do pensamento meritocrático oriundo do neoliberalismo – perpetuando, assim, o sentimento de inferioridade e impotência, até a atualidade. Por consequência disso, assentimos mais uma vez com Zubaran e Silva (2012, p.132), de que “[...] o discurso da democracia racial contribuiu também para camuflar o racismo e encobrir as desigualdades e os conflitos étnico-raciais, dificultando a construção de identidades específicas e o poder de contestação dos excluídos”. Logo, precisamos desmistificar conceitos, problematizando discursos em

prol de menos exclusão e mais igualdade racial, a partir do conhecimento de garantias ao povo negro.

3.1 Reflexões sobre o estatuto da igualdade racial: lei 12.288/10

A Lei 12.288/10 versa sobre o Estatuto da Igualdade Racial, que após 10 anos de tramitação no congresso foi aprovado pela Câmara Federal, em 09 de setembro de 2009, só em 20 de julho de 2010, aprovado no Senado, e logo sancionada pelo então presidente da época. Ela apresenta um conjunto de ações afirmativas, reparatórias e compensatórias que deverão garantir direitos fundamentais à população negra do Brasil, com acesso às oportunidades igualitárias, e desmonte da intolerância e qualquer tipo de discriminação ou desigualdade racial ou étnico-racial, de gênero e raça.

Ideais construídos pelo então senador Paulo Paim – homem negro e militante das causas negras – com essa tese, intentam assegurar de forma ampla e em todos os aspectos de fato e de direito o acesso à saúde, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, aos cultos religiosos de matrizes africanas, à terra e à moradia adequada, ao trabalho e atenção às mulheres negras e, ainda, à avaliação e ao acompanhamento dos programas de cotas de acesso às universidades.

Portanto, essa lei vem promover igualdade de oportunidades e a inclusão social da população negra através de políticas públicas e afirmativas que deverão ser observadas nos planos plurianuais e no orçamento da união. Estas são formas encontradas de promoção efetiva de reconhecimento e fomento por políticas públicas que atuem pela proteção e pelo respeito da diversidade racial existente na sociedade.

A professora Madeira (2019), em seu artigo *Racismo estrutural e as políticas de promoção da igualdade racial no Brasil*, reflete essas políticas e afirma que

Estatuto da Igualdade racial lei no. 12.288, importante marco legal ao definir discriminação racial como a exclusão, distinção, restrição ou preferência baseada na etnia, descendência ou origem nacional e desigualdade como toda situação injustificada de diferenciação de acesso e de oportunidades em virtude de etnia, descendência ou origem nacional (Madeira, 2019, p.161).

A partir dessa definição, reconhecemos que políticas públicas foram criadas a fim de diminuir tais discriminações raciais e exclusão baseada na cor da pele.

Nessa lógica, através do que rege o Estatuto, os governos nas esferas federal, estadual ou municipal deverão criar meios para oportunizar inclusão de ações afirmativas nas políticas públicas planejadas, assim como o aperfeiçoamento das já existentes. Poderão também modificar os conceitos e as atuações das instituições públicas para o enfrentamento adequado às discriminações, às desigualdades, bem como para o reconhecimento da necessidade de gerar oportunidades equitativas ao povo negro tão quanto são para os brancos, e, dessa forma, gerar crescimento econômico, desenvolvimento social justo por meio do respeito à diversidade e do estímulo para inserção do povo negro nos contextos das artes, da educação, da política, nos cargos de efetivo poder e prestígio social.

No campo educacional, o Estatuto apresenta os artigos de 9 a 20, nos quais são tratados os seguintes temas: os meios de garantia do direito ao acesso educacional; desenvolvimento dos conhecimentos da história e cultura negra; das datas comemorativas; da exaltação das personalidades negras; da formação dos professores para essa prática; da elaboração do material didático para esse fim; do fomento à pesquisa nos cursos de pós-graduação. Os artigos 21 e 22, abordam a preservação da capoeira em forma de dança, luta, esporte e música nas instituições de ensino; e, por fim, o artigo 23 trata da liberdade de consciência e de crença.

Para a garantia da efetividade desses direitos foi criado em 2013 o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial –

SINAPIR, que tem por objetivo o combate à discriminação e a todas as formas de intolerância, por meio do repasse de verbas federais aos municípios e estados no suporte à criação de articulação de planos, projetos, políticas públicas, ações afirmativas com fins de garantia dessas concessões apresentados no corpo dessa Lei 12.288/10. A criação desse sistema representa uma grande conquista do Estatuto.

Considerando os aspectos mencionados, avaliamos que o Estatuto da Igualdade Racial apresentou-se para efetivação de igualdade, garantia de direito e de defesa, também dando suporte às leis já existentes através de ações concretas. Para aprovação, esse documento não teve alta adesão dos congressistas na aprovação do que regia o Estatuto, obviamente, uma vez que tramitou por mais de 10 anos em discussões. Vários foram os argumentos pela não aprovação do Estatuto ou pela retirada de garantias importantes. Apesar disso, os impasses de discordâncias foram superados, algumas perdas toleradas, acordos cerrados, uma vez que a aprovação de um meio termo seria mais importante que nenhum avanço, após tantas lutas, discussões, argumentos fundamentados pelo Congresso, Senado e Movimento Negro. Enfim, o Estatuto foi aprovado pela grande projeção histórica de avanços ao povo negro no Brasil.

Na defesa do Estatuto e a tudo que ele se propõe, o próprio autor da lei argumenta que “[...] Colocar em prática o Estatuto da Igualdade Racial é fazer o bom combate para mudar a perversa realidade que atinge a população negra brasileira. Enquanto houver racismo, não haverá democracia. Vida longa ao Movimento Negro Brasileiro” (Paim, 2020, n.p).

Nesse universo, em avaliação dos 10 anos do Estatuto da Igualdade Racial, o autor argumenta que a lei trouxe orientação para várias políticas de promoção da Igualdade Racial, a exemplo do Sistema de Promoção da Igualdade Racial; do fortalecimento das políticas da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Fundação Cultural Palmares; com a criação das ouvidorias permanentes e do acesso à justiça e à

segurança; do reforço à implantação da Lei 10.639/03; também da Lei 12.290/2014 de cotas no serviço público federal; da Lei 150/2015 complementar das domésticas que beneficiou trabalhadoras negras; e, sobretudo, da Lei 12.711/2012 de cotas nas universidades, que trouxe grande significância no acesso de negros nas universidades e todas as demais leis, projetos de leis, políticas públicas que agregaram ações afirmativas de direitos e garantias ao povo negro (Paim, 2020).

Da mesma forma, outros estudiosos do assunto defendem e reconhecem a necessidade do Estatuto, pois

[...] Sua importância se interliga ao fato de que com sua existência, evidenciaram-se algumas garantias e uma melhor estruturação de iniciativas e recursos para o financiamento de políticas públicas destinadas a diminuir as diferenças relacionadas à pauta racial no país (Capitulino, 2021, n.p.).

Nessa mesma direção avaliativa, juristas e pesquisadores da temática, Nascimento e Hoshino (2020), em artigo intitulado *Uma década contra cinco séculos: refletindo sobre os 10 anos do Estatuto da Igualdade Racial*, publicado pela Universidade Federal do Paraná, reconhecem o Estatuto como um marco histórico, fruto de conquistas e lutas sociais contra o racismo estrutural, tecendo críticas ao abismo ainda existente entre o percentual de magistradas (os) negras (as) no judiciário e nos mais diversos campos jurídicos. Assim como, dissertam sobre a sub-representação política entre os parlamentares, fator que justifica a possibilidade de ter atrapalhado a densidade do Estatuto, porém, reconhecendo a lei de cotas como uma ação afirmativa muito positiva, devido ao Estatuto e defendem sua manutenção com mais avanços diante da proximidade do decênio desta lei. Finalizam ressaltando que

[...] as políticas para a permanência de estudantes negras(os) em condições adequadas, bem como o fortalecimento dos Núcleos de

Estudos Afro-Brasileiros, o enraizamento da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos diversos cursos e disciplinas e a ampliação do quadro de professoras(es) e pesquisadoras(es) negras(os) são instrumentos essenciais para a promoção da igualdade racial enquanto política e práticas acadêmicas. Enegrecer o direito e os direitos é fundamental para que os próximos dez anos de Estatuto possam fazer frente aos cinco séculos de legado racista na história de nosso país (Nascimento; Hoshino, 2020, n.p).

Nesse mesmo contexto, Moreira (2022), pesquisador da temática, em seu artigo *Dez anos do Estatuto da Igualdade Racial: dados socioeconômicos dos municípios cadastrados no sistema nacional de promoção da igualdade racial*, também avaliou uma das eficácias propostas no Estatuto da Igualdade Racial, entendendo que

O Estatuto formula diretrizes para políticas públicas de promoção da igualdade racial; celebra o caráter transversal destas políticas, exigindo que haja articulação por todas as principais esferas da administração pública, desde aquelas responsáveis pelas políticas econômicas, políticas sociais, de segurança pública, saúde, lazer, esporte etc.; e oferece uma plataforma jurídica que obriga ao Estado brasileiro o cumprimento das medidas previstas na lei (Moreira, 2022, p. 151).

Nessa perspectiva, em relação à Promoção de Igualdade Racial (doravante PIR), Moreira (2022) depreende que o Estatuto da Igualdade Racial é um marco significativo pelas políticas de combate à discriminação e às desigualdades no quesito raça/cor. Por meio do SINAPIR – que propôs e estimulou de forma descentralizada e com desconcentração de responsabilidades à implementação de políticas públicas combativas à discriminação e desigualdades – avalia, com ressalvas, que os municípios que aderiram ao SINAPIR se destacaram no cenário nacional em estruturas, em órgãos executores, de políticas focalizadas, em número superior de conselhos municipais e em legislação específica para o PIR, em detrimento dos municípios que não aderiram ao sistema. Contudo,

o pesquisador conclui que apenas um percentual de 10% dos municípios aderentes ao SINAPIR possuem todas essas ferramentas e recursos orçamentários para atuação efetiva, e que para além do estímulo ao PIR é preciso que o Estado Brasileiro disponha de programas e rubricas para apoiar os municípios que ainda têm dificuldades na implementação dessa proposta.

Todavia, ressurgem novas esperanças com a recente criação do Ministério da Igualdade Racial com a então ministra Anielle Franco à frente, que propõe estrutura competente para elaborar, gerir e executar políticas e diretrizes destinadas à promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo estrutural ao povo autodeclarado negro ou pardo, em articulação com outros ministérios, a exemplo, dos Direitos Humanos e dos Povos Originários, que poderão redirecionar tais programas e políticas públicas.

Esses argumentos avaliativos, também, servirão de base para a proposta do nosso trabalho e alcance dos nossos objetivos, que estão relacionados a promover o empoderamento discursivo daqueles que sofrem as muitas agressões já relatadas nesse documento. Assim, afirmamos que a luta é árdua, mas é preciso avaliar que num passado não muito distante, parecia quase impossível que negros e brancos frequentassem a mesma escola, universidades, mercado de trabalho e ambientes sociais. Porém, através de lutas passadas de pessoas, de movimentos sociais, e de muitas outras reivindicações é que já visualizamos o respeito, a representatividade, e empoderamentos discursivos entre diferentes raças em alguns ambientes sociais.

Por isso, é preciso persistência e crença, para que novas lutas sejam desafiadas para que num futuro ainda mais próximo seja possível comemorar novas conquistas de igualdade entre os povos para um amanhã de comemoração entre cidadãos negros, brancos, indígenas e de outras etnias. O Estatuto da Igualdade Racial é uma potência inclusiva para oportunidades na tentativa de mais respeito e equidade ao povo negro.

Finalizamos esta discussão refletindo nas palavras de Munanga (2005, p.17) de que

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

É com base na educação, nas leis que regem as ações humanas e em profissionais que estão na ponta da prática pedagógica, que passaremos a examinar a menção à temática étnico-racial nos documentos oficiais em vigência.

3.2 Referência étnico-racial nos documentos oficiais

Além das Leis 10.639/03 e 12.288/10 que apoiam nossa discussão, há mais tempo, a *Constituição de 1988* – suprema lei nacional que determina os direitos e os deveres dos entes políticos e cidadãos do Brasil – em seu artigo 3º já respaldava esse debate, quando definiu como objetivos fundamentais os de:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva, essa lei mais adiante foi complementada com a tipificação do crime de racismo, sob a Lei 7.716/89 – também conhecida como Lei Caó – em homenagem ao autor Carlos Alberto de Oliveira, militante do Movimento Negro, e mais recentemente o crime de injúria racial, sob a Lei 14.532/23 – ambos os crimes tipificados como inafiançáveis e imprescritíveis, com aumento de pena por atos de discriminação por raça, cor, ou

origem, e dando outras providências, em mais uma conquista na luta antirracista no Brasil.

Nesse contexto, abordaremos alguns documentos oficiais relevantes, que norteiam sobre a discussão das relações étnico-raciais nos estabelecimentos escolares, dando aos jovens a oportunidade de se posicionar legalmente no/e sobre o mundo, e aos professores a oportunidade de uma prática engajada na pauta antirracista.

Apesar das leis de proteção ao cidadão, por fatos históricos já relatados, por sentimentos expostos até aqui e, principalmente, por força da militância negra, constatou-se a real necessidade de levar essa discussão para dentro da escola pela legalidade.

Dessa forma, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, doravante LDBEN, sob o número 9.394/96, texto-base que estabelece a organização do sistema educacional brasileiro, foi a primeira a determinar a mudança. A LDBEN já considerava os princípios de igualdade, liberdade, tolerância e pluralidade de ideias, ademais, considerando a diversidade e a problemática nas relações étnico-raciais. Mais tarde, por força da Lei 10.639/03, já modificada pela Lei 11.645/08, a qual institui que inclua o estudo da história, da cultura, das lutas afro-brasileiras e indígenas nas aulas brasileiras, com o resgate de toda contribuição desses povos no âmbito de todo o currículo, em especial, nas disciplinas de arte, literatura e história, seguindo as diretrizes nacionais (Brasil, 1996).

Todavia, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN), documento que predominou na orientação do trabalho pedagógico e que até os dias atuais referencia práticas exitosas no espaço escolar, já alertava para a importância dessa discussão no cenário escolar, quando evidenciou a problemática sofrida por esse público, afirmando que

Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e

funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas (Brasil, 1997, p.20).

Diante dessa constatação na realidade da convivência escolar, os PCN defendem ser preciso a escola agir para conter ou quem sabe sanar essas manifestações racistas no ambiente escolar atuando para mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (Brasil, 1997, p.21).

Nesse ponto de vista, subscrevemos cada defesa aqui exposta pelos PCN, em promover conscientização, questionamentos de posturas, valores, crenças, atitudes, comportamentos para promover transformações na maneira de pensar e agir, concebendo a escola como espaço privilegiado para disseminação do respeito, da pluralidade e dos valores necessários à boa convivência.

Sob essa ótica, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), resolução que apresenta um conjunto de medidas e ações com objetivo de promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro, há alguns anos expôs a realidade da população escolar negra:

Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (Brasil, 2004, p.7-8).

Provavelmente esses números não mudaram muito nos últimos anos, e talvez estejam, ainda mais, agravados pelo período pandêmico. Por isso, defendemos uma atenção especial para o público adolescente de escola pública, geralmente expostos à problemática de todos os tipos; e ainda, para a inércia pedagógica da não promoção de novas metodologias na educação brasileira, com fins de despertar o interesse desse aluno, em especial, os de faixa etária entre 07 a 17 anos do ensino fundamental, pela sua especificidade, complexidade e vulnerabilidade nas relações étnico-raciais.

Em consideração a isso, os professores que têm a oportunidade diária de contribuir para uma educação mais dinâmica, transformadora, interativa na pedagogia e para o exercício da cidadania, a fim de sanar distorções nas relações, necessitam de condições favoráveis e adequadas para esse fim. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando aponta em uma de suas ações para o combate ao racismo e as discriminações, faz-se necessário que a escola conceda

[...] condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças. (Brasil, 2004, p.20).

Nesse seguimento de escola combativa ao racismo, precisamos evidenciar no ensino fundamental as relações entre negros,

brancos, indígenas e outros grupos étnicos e pensar quem é esse estudante com o qual convivemos diariamente. Muitas vezes não alcançamos as competências pertinentes nas relações com esses estudantes, diante de suas necessidades, seus conflitos internos, seus anseios. Logo, o documento das *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006), que apresenta o reconhecimento da diversidade étnico-racial e traz uma série de sugestões de como trabalhar a temática nas escolas, postula que

A criança aprendendo a ler e a compreender o mundo, suas regras, seus conhecimentos socialmente valorizados, sua identidade, seu lugar no mundo; o(a) adolescente mudando a voz, mudando o corpo, vivendo transformações comportamentais, mudanças que trazem inquietações. Precisamos observá-los (as) na sua complexidade humana como seres que pensam, criam, produzem, amam, odeiam, têm sonhos, sorriem, sofrem e fazem sofrer, que têm aparência e compleições físicas, pertencimento étnico-racial, posturas, que têm história, memória, conflitos, afetos e saberes inscritos no seu corpo e em sua personalidade (Brasil, 2006, p.61).

Na observação mais atenta dos estudantes, eis a oportunidade de fazer mais por esses adolescentes, dada a necessidade da aprendizagem e aquisição de informações contextualizadas que os tornem cidadãos críticos com visão ampla dos problemas sociais, para só então, com segurança, exporem o seu ponto de vista e autodefesa com embasamento argumentativo coerente, com percepção do seu poder de fala e assim atuarem numa possível mudança de um cenário conturbado carente de ações antirracistas.

Em vista disso, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para Educação Básica (doravante DCN) – documento complementar que expõe com detalhamento a organização e articulação da prática pedagógica escolar – apresenta em seus princípios básicos a alegação de que desde muito jovens as crianças já devem ser mediadas na construção de um mundo mais plural, de forma a aprender a identificar e a combater preconceitos, questionar e romper formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional,

linguística e religiosa presentes na nossa sociedade. Uma vez que as escolas são instituições para formação de crianças, de jovens e de adultos, os conhecimentos escolares, além do processo de didatização, deve-se imbuir um sentido moral e político ligados ao pleno exercício da cidadania definindo que o processo ao conhecimento escolar tem dupla função, no sentido de desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade (Brasil, 2013).

Nesse mesmo seguimento, a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC – aponta para a valorização da diversidade, dos saberes e das vivências culturais para o exercício da cidadania e das experiências, a fim de entender como se dão as relações e construção da consciência crítica. Também pondera sobre a importância da contextualização do conhecimento escolar com situações da vida social e os direitos humanos, perpassando todos os campos de aprendizagem situados em significância para os estudantes, de forma a promover uma consciência de direitos, formação ética e da responsabilidade com os direitos humanos. Por fim, destaca a relevância para o exercício da empatia, do diálogo, da compreensão dos valores, dos comportamentos, das crenças, dos desejos, dos conflitos e da valorização do que é diferente (Brasil, 2018).

Sob essa ótica, o *Currículo de Pernambuco* para o ensino fundamental resgata toda a legislação que regulamenta a educação do Brasil ao longo do seu currículo, a exemplo, de todas as leis e diretrizes já relatadas, concluindo que

Em outras palavras, a finalidade da área de linguagens para o Ensino Fundamental é contribuir para a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes, a participação na vida social e a capacidade de intervir e transformar o meio em que vive, tendo como “matéria-prima” as diferentes linguagens. Além de possibilitar o contato com diversas culturas, promovendo vivências que propiciem, por um lado, experiências em diferentes campos da atividade humana e, por outro, o diálogo entre as várias linguagens em suas mais diversas

formas de manifestações e produção de sentido com vistas à construção de uma sociedade mais justa, solidária, democrática e inclusiva (Pernambuco, 2019, p.66).

Na perspectiva do currículo pernambucano, as linguagens devem servir de subsídio para a ampliação não só dos conhecimentos didáticos, mas também do conhecimento de mundo que a escola e a produção de sentido podem proporcionar. Para esse fim, na pretensão de apontar estratégias para uma mudança positiva de práticas antirracistas na escola e em sala de aula, subscrevemos, para reflexão, algumas inquietações norteadoras inteligentemente fundamentadas no documento das *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2006) quando questionam:

- Qual a importância que a escola tem dado a interação do sujeito negro com o meio social?
- Qual o peso que a escola tem dado ao afetivo na construção de conhecimento de crianças jovens negros (as)?
- A escola tem contribuído para que a criança negra possa construir uma identidade social positiva em relação à sua pertença a um grupo afrodescendente?
- A escola tem possibilitado o conhecimento respeitoso das diferenças étnico-raciais, valorizando a igualdade e relações sociais mais harmônicas?
- A escola tem oferecido referenciais positivos aos (as) alunos (as) negros (as) na construção de sua identidade racial?
- As produções étnico-culturais dos diversos grupos formadores da nação brasileira têm sido incorporadas aos conhecimentos escolares para que a sociedade respeite o povo negro e lhe confira dignidade
- As emoções, a sensibilidade e a afetividade têm se tornado elementos da prática escolar visualizando, principalmente, os (as) estudantes negros (as) que têm dificuldade em sua socialização?
- A escola tem propiciado aos (as) educandos (as) negros (as) oportunidade de refletir criticamente sobre o contexto social, entendendo e propondo transformações?

- O conteúdo escolar tem sido para o (a) aluno (a) um instrumento para lidar positivamente com sua realidade social, ou tem sido estranho à sua história ou cultura?
- A vida cotidiana, os costumes, tradições, enfim, a cultura dos (as) educandos (as) têm sido usados como suporte para seu aprendizado?
- Os conhecimentos adquiridos pelas crianças negras em seu grupo histórico/sociocultural estão sendo valorizados no ambiente escolar?
- Que atitude a escola pública tem tomado em relação aos falares populares que são características da maioria dos (as) alunos (as)? (Brasil, 2006, p. 63).

Diante dessas inquietações e motivação para reflexões sobre a prática pedagógica e metodológica, reafirmamos nosso compromisso na tentativa para construção de uma escola mais democrática, mais solidária e mais reflexiva, encorajada pelas diversas movimentações do fomento as ações afirmativas que promovam um currículo que interaja didática e atuação pelos direitos humanos, pela ética e respeito nas relações étnico-raciais, por meio da leitura crítica com fins emancipatórios, dando voz a diferentes grupos sociais. Para tanto, passaremos aos procedimentos metodológicos e da análise discursiva pós-oficina.

4. Caminhos metodológicos

Esse estudo de caráter intervencionista parte de uma pesquisa de mestrado que teve como foco a problemática das relações étnico-raciais foi composto por seis oficinas, o cerne deste artigo está para a terceira oficina, que dentre as intervenções desenvolvidas, apresentou algumas leis que estão no entorno dessa discussão. Leis que protegem e dão garantias ao cidadão negro, no sentido de contribuir para o conhecimento, a argumentação e desenvolvimento do empoderamento discursivo de jovens estudantes.

As ações foram desenvolvidas com estudantes do ensino fundamental do projeto Travessia numa escola pública do estado de Pernambuco, conforme o quadro abaixo e do relato descritivo:

Quadro 14: Resumo da oficina 3 - Tema - Relações Étnico-Raciais

3ª Oficina	Objetivo	Atividade	Material
9 horas/aulas.	● Refletir sobre como se dão as relações étnico-raciais no Brasil e no mundo; ● Provocar para a discussão por meio de uma videoreportagem sobre a problemática das relações étnico-raciais entre as pessoas; ● Compor conhecimento sobre as relações étnico-raciais em sociedade; ● Distinguir o significado das palavras preconceito, discriminação, injúria racial e racismo; ● Ler, interpretar e comparar os motivos dos artigos de opinião do passado e do presente sobre as relações étnico-raciais; a exemplo do Brasil e o sistema racista.	► Roda de conversa sobre as relações étnico-raciais; ► Apresentação de vídeo com trecho de reportagem e pesquisa sobre preconceito, discriminação, injúria racial e racismo; ► Apresentação de slides com explicação sobre o conceito, a problemática e as estatísticas das relações étnico-raciais, das leis que estruturam nossa discussão; ► Leitura, interpretação e exemplificação dos conceitos de preconceito, discriminação, injúria racial e racismo; ► Leitura, interpretação e comparação de artigos de opinião sobre as relações étnico-raciais;	- Data Show, pen drive; - Vídeos, slides; - Textos: artigos de opinião e atividade; - Caderno e canetas para anotações.

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora

A terceira oficina³ teve duração de 9h/a dividida em três momentos de 3h/a de 40 minutos cada uma. Teve como objetivo principal o de refletir como se dão as relações étnico-raciais no Brasil e no mundo.

³ Link com plano de aula da terceira oficina com todos os materiais utilizados.

Especificamente, os objetivos estavam focados em *provocar para a discussão por meio de uma videorreportagem sobre a problemática das relações étnico-raciais entre as pessoas; compor conhecimento sobre as relações étnico-raciais em sociedade; distinguir o significado das palavras preconceito, discriminação, injúria racial e racismo; ler, interpretar e comparar os motivos dos artigos de opinião do passado e do presente sobre as relações étnico-raciais.*

Projetando essa finalidade, a princípio, iniciamos com uma roda de conversa sobre as relações étnico-raciais vivenciadas no Brasil e no mundo, ouvindo as percepções e o conhecimento dos estudantes sobre a história, a cultura e a problemática das relações étnico-raciais.

A fim de instigar o debate, apresentamos uma videorreportagem que teve grande repercussão nacional envolvendo uma situação de preconceito, discriminação, injúria racial e racismo entre pessoas.

Em seguida, fomos discutindo uma pesquisa intitulada *As faces do racismo* encomendada pela Central Única das Favelas – CUFA, que foi realizada entre pessoas comuns sobre as desigualdades raciais em relação à inferioridade e superioridade de outras pessoas brancas e negras, a qual deixou os estudantes bem empolgados e falantes, deferindo palavras revoltadas sobre as respostas dos entrevistados e das estatísticas apresentadas.

Ainda nesse primeiro momento, entregamos um “card” com explicação sobre os conceitos e diferenças entre preconceito, discriminação, injúria racial e racismo e fomos exemplificando, discutindo e compondo conhecimentos preliminares sobre essa temática.

No segundo momento, iniciamos nossa discussão com a exibição de uma reportagem com pessoas que sofreram situações de preconceito, discriminação, injúria racial e racismo, o que deixou nossos estudantes pensativos, perplexos e penosos.

Em seguida, um vídeo curto falando um pouco da história e de onde veio esse racismo estrutural vivenciado nos dias atuais. Nesse contexto, trouxemos uma apresentação de slides com

exposição de leis que estruturam nossa discussão; sobre a importância do movimento negro para essa luta; sobre falas, comportamentos e situações de racismo velado; sobre conceitos e ações afirmativas alcançadas; sobre a diferença de negro e preto; sobre o racismo presente nas escolas e sobre a responsabilidade da escola nessa discussão, entre outras abordagens. Esse segundo momento foi muito rico e satisfatório, num movimento de estar letrando racialmente, educando para as relações étnico-raciais estudantes, cidadãos atuantes, transformadores sociais.

Só num terceiro momento, apresentamos imagens de alguns artigos de opinião do passado e do presente, com a finalidade de comparação dos motivos pelos quais esses textos sobre a problemática das relações étnico-raciais estão há tanto tempo sendo escritos, lidos, discutidos e tornaram-se necessários para a composição de maior conhecimento sobre esse tema. Nesse mesmo momento, revisitamos a leitura do artigo de opinião: *Brasil e o sistema racista* em leitura compartilhada, discussão do tema, discussão dos pontos de vista, dos argumentos e das respostas construídas individual e coletivamente.

4.1 Análise do discurso

Para mais de toda a aprendizagem do projeto, algumas avaliações foram tecidas a fim de conclusão dessa experiência. Assim vários foram os relatos entusiasmados na nossa avaliação oral sobre o projeto. Uma das alunas declarou: “No primeiro artigo eu fiquei desesperada, sem entender as informações e sem saber o que responder, já no segundo artigo, com a ajuda da professora, já comecei a me sentir mais à vontade pra tentar responder.” Outro manifestou: “Professora, eu estou lendo mais, me interessando mais por esse assunto, já li o livro de Mandela duas vezes para tentar entender melhor essa história.”

Quadro 28: Respostas sobre a avaliação do projeto

SUJEITOS	RESPOSTA BONUS NA DIAGNÓSTICA FINAL
Aluno A	Eu achei o projeto muito bom. Deu pra entender a história e os pontos de vista e eu acho importante mostrar um pouco desses desafios na escola.
Aluno B	Sim, aprendemos a ler e identificar melhor o que o artigo tem a nos ensinar. Todos nós merecemos viver na sociedade sem racismo, sem discriminação e preconceito.
Aluno C	Muito bom, estou pegando mais o hábito de ler e conhecer melhor esses assuntos.
Aluno D	Achei um projeto ótimo, muito legal e interessante. Aprendi sim a ler um pouco melhor e consegui entender um pouco sobre as relações étnico-raciais.
Aluno E	Sim, esse projeto foi um gatilho para nós entendermos e a aprendermos que sem saber nós estamos sofrendo e fazendo racismo. E nos fez pensar no que nós falamos e entender o que é errado.

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora

A linguagem utilizada pelos falantes da língua portuguesa ganha notoriedade ante os anseios que seus discursos poderão alcançar na prática social, diante dos ensejos do poder de fala. Dessa forma, voltaremos à AD, dado que esta foi a forma selecionada para a análise durante o processo de desenvolvimento das rodas, das oficinas e do projeto em si.

A AD se configura como ideal à nossa análise, uma vez que

A Análise do Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. A ideia de funcionamento supõe a relação estrutura/acontecimento, articulação do que é da ordem da língua e do que deriva de sua historicidade, relação entre o que, em linguagem, é considerado estável com o que é sujeito a equívoco (Orlandi, 2008, p.21).

Em vista disso, a AD pelas categorias da Identidade e do sujeito, apresenta-se como ideal para a proposta dessa investigação, na qual problematizamos as dificuldades do ato de ler, e ainda dos obstáculos do ato de ler relacionados ao político, ideológico, significativo em todas as suas nuances, para melhor adequação da linguagem no discurso crítico da realidade, dos problemas sociais, dos mais vulneráveis e dos menos favorecidos, com fins emancipatórios.

5. Reflexões finais

Apresentar a jovens estudantes do ensino fundamental e médio sobre seus direitos, sobre as leis que respaldam discussões tão importantes a cerca das relações étnico-raciais, sobre o respeito à diversidade, sobre os caminhos de busca, desses adolescentes, por justiça racial a partir da abordagem do Estatuto da Igualdade Racial, estamos criando condições para jovens mais esclarecidos, mais fortalecidos e com discursos mais empoderados diante de situações que exijam tal representação.

A educação pode contribuir com uma sociedade mais inclusiva, onde a igualdade racial seja efetivamente respeitada, por meio das disciplinas pedagógicas, sobretudo a de Língua Portuguesa que oportuniza tantas reflexões por leituras, discussões e interpretações.

Por todo o exposto, torna-se evidente que a abordagem de leis, em especial, a do Estatuto da Igualdade Racial no ambiente escolar é um paço fundamental para o fortalecimento dos nossos alunos, da luta negra e da promoção da equidade na escola e na sociedade.

Portanto, é essencial que educadores e toda a comunidade escolar se comprometam na valorização da história negra, destacando as leis de proteção que dão garantias de um futuro mais promissor aos jovens negros, contribuindo para a construção e valorização da identidade do povo preto, ao ponto deles dizerem com orgulho: “Sou negro!” (Munanga, 2009, p.52).

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 184p. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamilia Ribeiro).
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analizando o discurso**. Museu de Língua Portuguesa, 2004.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação MEC, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN)**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília. Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 de jan. 2024.
- BRASIL. **Lei 12.288/10 de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto de Igualdade Racial. Brasília. Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 18 de jan. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 4ª. ed. Brasília, DF. Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais** Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRYM, Robert. Et al. Raça e Etnicidade. *In. Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. 1. Ed. São Paulo. Cengage Learning, 2006. Cap. 7, p.211-246.

CAPITULINO, Gisely. **Estatuto da Igualdade Racial**: o que diz e qual sua importância? Politize, 2015. Disponível em: <https://www.politize.com.br/estatuto-da-igualdade-racial>. Acesso em: 08 de mar. 2023.

MADEIRA, Zelma. Racismo estrutural e as políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. **I Curso de Formação em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (turma Preta Simoa)**: Saberes construídos na luta antirracista cearense. São Carlos: Pedro & João Editores, 220. p.139-173.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005. 204p.: il.

MOREIRA, Henrique. Dez anos do estatuto da igualdade racial: dados socioeconômicos dos municípios cadastrados no sistema nacional de promoção da igualdade racial. **Teoria e Cultura**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 17 n. 2 out/ 2022 ISSN 2318-101x ISSN 1809-5968, p. 146-167. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. 3. ed. Ampl. e rev. pelo autor. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. edição revisada.

NASCIMENTO, Franciele; HOSHINO, Thiago A. P. **Uma década contra cinco séculos**: refletindo sobre os 10 anos do Estatuto da Igualdade Racial. SIPAD-UFPR Superintendência de Inclusão,

Políticas Afirmativas e Diversidade da Universidade Federal do Paraná. 2020. Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/uma-decada-contracinco-seculos-refletindo-sobre-os-10-anos-do-estatuto-da-igualdade-racial>. Acesso em: 11 de set. 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**. Princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAIM, Paulo. **Dez anos do Estatuto da Igualdade Racial**. Portal Geledés, 1988. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/dez-anos-do-estatuto-da-igualdade-racial>. Acesso em: 08 de mar. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental** / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. Recife: A Secretaria, 2019.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. 1ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Queite Diniz dos Santos da. **As relações étnico-raciais em foco: o ensino de leitura do artigo de opinião como instrumento de empoderamento discursivo para transformação social** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade da Federal da Paraíba - UFPB - Mamanguape, PB. 273 f.: Il.2024.

ZUBARAM, Maria Angélica e SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves. Interlocuções sobre estudos Afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012.

CAPÍTULO 04

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA MEDIADA POR LETRAS DE RAP NA PERSPECTIVA DOS CONTÍNUOS

Alyne Pessoa Cavalcante Vieira
Iara Ferreira de Melo Martins

1. Introdução

É por meio das práticas comunicativas diárias de interação entre os falantes que a língua se materializa enquanto constructo social. Vista a grande complexidade sob a qual as sociedades são formadas, é nítida as inúmeras formas que encontramos para nos comunicar atendendo sempre aos contextos comunicativos. Por esta razão, compreendendo que na língua há um repertório variado e extenso que nos permite o contato com o outro de formas variadas, acreditamos que não há um modelo único de língua (uma norma única e rígida) a ser ensinada/estudada na escola, uma vez que a língua portuguesa, assim como outras línguas, está sujeita a variação e mudança.

Entretanto, embora os documentos oficiais, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – (doravante PCN), em 1998, e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018, já sinalizassem orientações para trabalhar a variação linguística e ampliar as perspectivas de trabalho com a língua, nas aulas de língua portuguesa, ainda, há entraves quanto o que é orientado pelos documentos e o que de fato é concretizado em sala.

Na maioria das vezes, o estudo da variação se concentra na análise de práticas comunicativas dimensionadas pelos espaços

geográficos rural X urbano, de forma que conduz o aluno a uma visão dicotômica da língua, impossibilitando de conhecer os usos comuns que os falantes podem fazer da língua, mesmo em contextos geográficos e condições sociais diferentes.

Diante da situação inquietante que permeia o ensino de língua materna, a contradição entre as políticas linguísticas, realizamos a proposição de um estudo em variação linguística a partir dos *contínuos de urbanização; oralidade-letramento e monitoração estilística* enquanto método de análise linguística para a compreensão da variação do português brasileiro no contexto educacional. Bortoni-Ricardo (2004) define contínuo como uma linha imaginária na qual estão situados os falares, de modo que não há fronteiras rígidas, mas uma sobreposição de falares entre si. Estudar a variação linguística na perspectiva dos contínuos, embasada pela autora Bortoni-Ricardo (2004), possibilita a compreensão do fenômeno linguístico fora das dicotomias do certo e errado.

Nossa proposta de estudo discorre sobre o ensino da Variação Linguística no contexto escolar, tendo como *corpus* de análise o gênero textual/discursivo¹ letra de rap, um subgênero musical, com o qual os sujeitos interagem cotidianamente. A análise das letras de rap nos permite desenvolver um trabalho integral a partir da realidade linguística, social, ideológica e cultural dos alunos envolvidos, fatores muitas vezes excluídos da dinâmica escolar.

Neste trabalho contemplamos os seguintes *rappers*: Filosofino e Xamã. As letras de rap que serviram de corpus para esta pesquisa foram respectivamente: “1/4 de fúria” e “deixe-me ir”. As letras de rap são analisadas numa perspectiva discursiva e sociolinguística, com base, essencialmente, nos aspectos orais e contextuais da língua, privilegiando apenas as marcas enunciativas do gênero (aspectos linguísticos e de estilo), fruto da adaptação da Sequência

¹ Para efeito desta pesquisa, consideramos, como muitos autores, indistintamente, os termos gênero textual e gênero discursivo, optando pelo uso do termo gênero textual/discursivo, referindo-se a modelos de enunciados relativamente estáveis, que são vinculados à situação de comunicação social.

Didática para leitura e escrita de gêneros discursivos propostas por Lopes-Rossi (2006, 2012).

Quanto aos nossos objetivos específicos, buscamos pelos registros verificados no gênero textual/discursivo letra de rap: a) compreender que a língua varia em nível fonético-fonológico e morfossintático ao longo do contínuo de urbanização de modo que não há fronteiras rígidas entre os falares; b) Ressaltar pela análise linguística das letras de rap que a variação linguística é um fenômeno que transcende os limites geográficos; c) Perceber, pela mediação das letras de rap a coexistência das normas ao longo do contínuo de urbanização.

O recorte desta pesquisa se configura como uma pesquisa propositiva aplicada e de natureza descritiva e de abordagem de cunho qualitativo, com base em Gil (2002). Foi desenvolvida e discutida em âmbito do programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus III-Guarabira, e está direcionada ao público do 9º ano do Ensino Fundamental, podendo ser, conforme o interesse, adaptada para outras séries do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Nosso aporte teórico está alicerçado nas contribuições de Bagno (2007), Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004), Antunes (2007), Alkmim (2012), Calvet (2002), Faraco (2008), entre outros. Consideraremos o aporte teórico referente ao gênero textual/discursivo Rap, ao Hip-Hop, os estudos/pesquisas de Souza (2011), Jovino (1999), Teperman (2015) e Bakhtin (1997). Por fim, no tocante à metodologia para a elaboração das atividades, realizamos uma adaptação da Sequência Didática de Lopes-Rossi (2006, 2012).

Este artigo apresentará algumas bases fundamentais sobre a Variação Linguística, seguido da exposição sobre os contínuos; algumas reflexões sobre a possibilidade de renovação no ensino de variação a partir da inserção das letras de rap; além da proposta de estudo sócio-linguístico e as considerações finais.

2. Variação linguística um fenômeno natural

A Sociolinguística Variacionista, área que estuda os padrões de variação em uma comunidade linguística, busca compreender as razões pelas quais os indivíduos falam diferentes. Este ramo da Sociolinguística leva em consideração os pressupostos da heterogeneidade linguística e social, que refletem nessas pesquisas o entrelaçamento entre o social, o cultural e o linguístico. Para Alkmim (2012, p. 36), “Todas as línguas do mundo são sempre continuações históricas”, que é propagada de geração em geração legando aos seus descendentes uma língua, uma cultura particular.

Desta maneira, não se pode falar em língua dissociando da sociedade e do povo que a fala. Para Calvet (2002, p.12), “As línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. Conforme tal perspectiva, língua e sociedade são uma engrenagem que se articula através das práticas sociais exercidas por seus falantes. E neste sentido, portanto, não se pode pensar em língua e sociedade sem considerar a variação.

A respeito, Alkmim (2012, p. 33) afirma:

Podemos dizer que a Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a *comunidade linguística*, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos.

As interações verbais entre os falantes ocasionam o caráter natural e processo ininterrupto da língua: a mudança. Por isso, a variação é o estado natural de todas as línguas. Embora existam inúmeras alegorias na tentativa de marginalizar os fenômenos de variação, eles acontecem mediante as regras compartilhadas pelos falantes, as normas do próprio sistema linguístico, ou seja, é, por isso, um processo ordenado e genuíno que não deve ser criminalizado.

No português brasileiro, doravante PB, podemos observar que, de fato, a heterogeneidade linguística “não é aleatória, fortuita, caótica - muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diversos fatores. Assim, a Sociolinguística trabalha com o conceito de heterogeneidade ordenada” (Bagno, 2007, p. 40). A heterogeneidade ordenada, ainda, de acordo com Bagno (2007), está relacionado à característica da língua enquanto sistema capaz de organizar enunciados lógicos, coerentes e funcionais a partir de diferentes regras que podem atender a fatores externos ao sistema, como (classe socioeconômica, faixa etária, gênero, grupo étnico, função, origem, escolarização); e internos, inatos ao sistema como (sintáticos, fonéticos, pragmáticos).

No nível linguístico, Bagno (2007) elenca as flutuações fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica e lexical do sistema que é a língua. Em relação aos fatores extralinguísticos, o mesmo autor faz referência às variações provenientes do meio social, do meio geográfico, do tempo de escolarização, da idade, do sexo, do mercado de trabalho e das redes sociais. Já em relação ao plano estilístico, essas variações dizem respeito às interações linguísticas com acentuadas marcas de maior ou menor formalidade discursiva.

A adequação estilística é uma marca de variação que se aplica às questões individuais do falante. Ela é verificada no comportamento de cada agente de letramento que busca se adequar às situações discursivas, adequando-se ao grau de intimidade entre os interlocutores e aos índices de maior ou menor formalidade discursiva que cada situação demanda. O que há, conforme tal visão, é um falante que altera sua escala em um nível de menor ou maior monitoramento em cada situação discursiva.

Bortoni-Ricardo (2004) define os condicionantes para a variação do PB, os quais são fatores sociofuncionais, socioestruturais e fatores linguístico-estruturais:

Podemos, então, dizer que a variação linguística depende de fatores socioestruturais e de fatores sociofuncionais. Mas não podemos nos

esquecer que aquilo que a gente é influencia aquilo que a gente faz. Então, na prática, os fatores estruturais se inter-relacionam com os fatores funcionais na conformação dos repertórios sociolinguísticos dos falantes. Além disso, ao estudarmos variação linguística, levamos em conta, também, fatores da própria língua - fatores linguístico-estruturais, tais como o ambiente fonológico em que o segmento que está em variação ocorre, a classe de palavra, a estrutura sintática etc. Em suma, os fatores linguístico-estruturais podem ser fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e até discursivos. (Bortoni-Ricardo, 2004, p.49)

A partir das perspectivas de Bortoni-Ricardo (2004), que nos traz os fatores condicionantes para a variação no PB, é possível reforçar que o processo de variação é uma marca constitutiva da língua e não acontece isolada no plano linguístico, extralinguístico ou estilístico, visto que os fatores socioestruturais e sociofuncionais estão mutuamente conectados e influenciando um ao outro. Além disso, é levado em consideração a dinâmica dos fatores linguístico-estruturais (do próprio sistema da língua) responsável pela organização de enunciados lógicos e compreensíveis que atendem à sintaxe da língua.

2.1 Do conceito de norma ao conceito de Contínuos

A fim de compreendermos a variação como um fenômeno ordenado, é necessário revisitarmos o conceito de norma. Faraco (2008) apresenta que a definição de norma linguística está relacionada ao que é corriqueiro, habitual num dado grupo de fala. Logo, o conceito de norma está associado à ideia de normalidade, no sentido de ser corrente/frequente na comunidade linguística. Assim, “É possível então conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais, numa dada comunidade de fala” (Faraco, 2008, p. 35).

Entretanto, quando se pensa em norma, sob o plano de ensino da Língua Portuguesa, a palavra norma, geralmente, está associada à ideia de norma padrão, ligada ao aprendizado de conceitos gramaticais do sistema linguístico. Para a Sociolinguística, norma, são os usos correntes que os falantes fazem da língua, não do ponto de vista do que “se pode dizer”, mas como do ponto de vista de como “já se diz”, sem comportar apenas fenômenos canonizados pela norma padrão, mas compreendendo também os fenômenos de variação.

A respeito da existência de diferentes normas no português brasileiro, Faraco (2008, p. 40-41) esclarece:

Os diferentes grupos sociais se distinguem, portanto, pelas formas de língua que lhe são de uso próprio. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como por exemplo, normas características das comunidades rurais tradicionais, aquelas de determinadas comunidades rurais de determinada ascendência étnica, normas características de grupos juvenis urbanos, normas características de populações das periferias urbanas, e assim por diante.

A concepção de norma é compreendida numa acepção plural, de modo que não falamos em norma, mas na existência de normas no PB. Na língua portuguesa, portanto, há diferentes normas, pois diferentes são os grupos sociais e os modos com que os grupos se comunicam. Nesses casos, nos grandes centros, onde há a coexistência de diversificados segmentos sociais e comunidades linguísticas, será este ambiente um celeiro de normas. Cada grupo social estabelece suas normas, próprias de suas características, ocasionando nos grandes centros um paralelo de normas, até certo ponto distintas entre si, mas que mantêm certas correspondências e influências.

A esse respeito, Faraco (2008, p. 42) assevera:

São múltiplas e contínuas as interferências entre as normas. Não existe, em suma, uma norma “pura”: as normas absorvem características umas das outras - elas são, portanto, sempre

hibridizadas. Por isso não há como estabelecer com absoluta nitidez e precisão os limites de cada uma das normas - haverá sempre sobreposições, desdobramentos, entrecruzamentos.

Assim posto, a variação da língua não está relacionada somente às condições externas ao sistema, às quais o indivíduo é exposto circunstancialmente, mas também às condições internas do próprio sistema. Entretanto, as variações resultantes da dinâmica entre os grupos sociais só acontecem porque o sistema linguístico e suas normas permitem. Diante dessa possibilidade, o falante, em uma escala contínua, para atender seus interesses comunicativos e demandas do cotidiano, perpassa por diferentes contextos, mantém contato com diferentes grupos e, como esperado, manuseia diferentes normas das quais sofre influência.

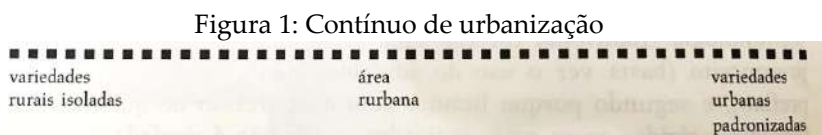
Para Bortoni-Ricardo (2004), a variação no português brasileiro acontece de modo fluido, sem delimitações rígidas entre os falares. Decerto, é possível perceber que há traços, denominados pela autora de traços graduais, que estão presentes nas falas de todos os brasileiros e se distribuem ao longo de todo contínuo. Há também os traços descontínuos, que consistem nos traços que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do polo urbano.

Portanto, a definição dessas ocorrências na fala dos falantes do PB, caracterizada pela aparição gradual ou descontinuada, permite traçar informações sobre as ocorrências de variação na língua, tendo como ponto de partida para análise os antecedentes rurais ou urbanos desses falantes. Outrossim, os traços descontínuos, ou seja, os que têm uso interrompido na cultura urbana, recebem a maior carga de avaliação negativa, embora alguns traços graduais também sofram a depreciação, sobretudo aqueles amplamente usados pelas culturas urbanas periféricas, apesar de serem notados, também, em falas dos ditos falantes cultos.

O conceito de contínuo da educadora Bortoni-Ricardo se mostra uma metodologia útil para as questões da Sociolinguística Educacional, ou seja, questões de educação em língua materna. Bortoni-Ricardo (2004) cria um modelo simples para estudo da

variação linguística na sala de aula, desconfigurando a análise dicotômica das situações de interação verbal. Logo, conforme a autora, a realidade da variação do português brasileiro, para critérios de sistematização, está situada em três linhas imaginárias: *contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística*.

O primeiro contínuo, definido pela autora Bortoni-Ricardo (2004), é o de urbanização no qual em cada ponta se encontram os falares rurais e urbanos. Esses falares são influenciados por fatores sócio-históricos que colaboram com as mudanças linguísticas que ocorrem em sua estrutura. A variação urbana sofre mais interferências, uma vez que está mais próxima de órgãos reguladores e das culturas de letramento.



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52)

Sob este plano, cabe mencionar o movimento urbano ocorrido no Brasil que reduziu drasticamente a população da zona rural, fazendo com que o espaço urbano chegasse a comportar 80% da população brasileira. Com isso, as influências dos meios de comunicação de massa passam a ser mais frequentes, propiciando o contato da população recém-chegada da zona rural com outros modos de usar a língua em seu cotidiano, ocasionando que esta nova parcela da população incorpore ao seu linguajar, expressões até então desconhecidas.

Entre os dois polos, o rural e o urbano, encontramos uma zona chamada de rurbana, composta principalmente por migrantes de origem rural que ainda preservam seu repertório linguístico, mas já submetidos às influências urbanas. Nos contínuos, não existem fronteiras rígidas entre os falares, há entre eles fluidez e muita sobreposição dos tipos de falares. Ao passo que o falante da

variedade tipicamente rural passa a ser inserido em novas situações de letramentos próprias do polo urbano, ocorre um entrelaçamento entre as variáveis usadas pelo sujeito. Nas palavras de (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 53). “É por isso que falamos de um contínuo”.

O estudo da variação, a partir do contínuo de urbanização, permite refletir sobre as múltiplas influências que tanto as variedades estigmatizadas, quanto as escolarizadas mantêm entre si “criando uma zona intermediária em que a norma padrão influencia a variação linguística e a variação linguística influencia a norma padrão” (Bagno, 2007, p. 39).

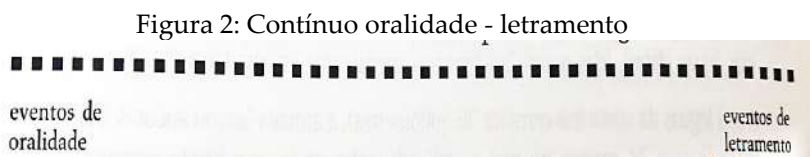
Nesta fusão de falares e normas são originadas variantes linguísticas, muitas vezes já consolidadas nas práticas comunicativas dos falantes urbanos, até na fala dos ditos cultos (com nível de educação superior). Dentre as ocorrências mais produtivas que podemos notar na variação do português brasileiro, sob a perspectiva do contínuo de urbanização, estão como exemplo: concordância do plural não redundante, verbos e nomes com queda da sílaba inicial (aférese), remoção de um fonema no meio de uma palavra (síncope), uso do “a gente” pelo “nós”, entre outros.

A marca do plural não redundante, como verificado nos versos a seguir extraídos do rap Barbie Black da MC Soffia: “As Barbie da quebrada vão”, é um exemplo real das normas seguidas pelos falantes do português brasileiro. Embora essa ocorrência ainda seja considerada um traço descontínuo da variação linguística, ela não acontece apenas entre o polo rural/rurbano do contínuo de urbanização; sendo percebida também no polo urbano, em estilos menos monitorados e até usados por falantes cultos. Outrossim, a nossa língua tende a dispensar elementos redundantes na comunicação, desta forma, esta regra já se apresentou até em estilos monitorados. Conforme Bortoni-Ricardo, 2004, p. 89, “Essa regra de concordância não redundante ocorre ao longo de todo o contínuo, nos estilos não monitorados, chegando às vezes, até mesmo os estilos monitorados”.

A aférese, processo fonético-fonológico que consiste na subtração de fonemas átonos no início de palavras, acontece, por

exemplo, nos seguintes registros orais e, muitas vezes, escritos, a exemplo: você > “cê”; está > “tá”. Esses são traços graduais amplamente utilizados por todos os falantes brasileiros, em geral, nos contextos menos monitorados. De acordo com (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 56), “a perda - ou aférese- da sílaba inicial *es-* no verbo *estar* é um traço generalizado no português brasileiro”, por isso, tão frequente que soa natural e não estigmatizado o vernáculo utilizado por falantes escolarizados.

O contínuo de oralidade-letramento é também uma linha imaginária, cuja ponta da oralidade situa-se os falares predominantemente rurais, caracterizados pelos eventos de oralidade, em que há pouca interferência da escrita (Bortoni-Ricardo, 2004). No polo do letramento², evidencia-se o contexto da urbanização, onde são mais recorrentes os eventos de letramento, ou seja, há maior interferência da escrita. Como é próprio da perspectiva dos contínuos, assim como no de urbanização, não há fronteiras entre os eventos de oralidade e letramento. Uma situação de oralidade pode ser marcada por influências do letramento e o contrário também pode acontecer, vejamos:



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004,p. 62)

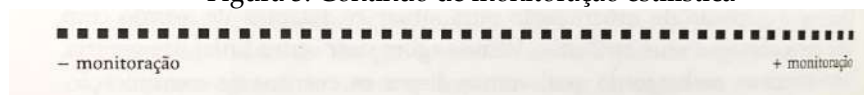
Podemos contextualizar o contínuo de oralidade-letramento ao momento de uma palestra na qual o palestrante apronta seu discurso apoiado em um evento de letramento, ou seja, um texto escrito a partir de outras leituras. Durante este evento, o palestrante, a fim de atender a objetivos específicos, pode alterar sua fala ora se mantendo fiel à modalidade escrita, portanto, com

² Para a autora (Bortoni-Ricardo, 2004), o termo letramento é usado em um sentido restrito, visto que, neste contexto, faz referência ao letramento escolar, ou seja, às práticas de linguagem mediadas pela influência direta de gêneros textuais escritos.

maior grau de padronização, a fim de apresentar mais clareza e domínio do conteúdo abordado; ora, para estar mais acessível ao público, utilizar a linguagem mais espontânea, e, portanto, com mais sinais da oralidade, situação essa com menos padronização e planejamento prévio. Neste sentido, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 62), “Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado por mini eventos de oralidade”.

O terceiro contínuo, o de monitoração estilística, refere-se às situações totalmente espontâneas que pouco exigem planejamento, até aquelas que prescindem de maior atenção e planejamento. Estão situadas nesse contínuo desde as interações totalmente espontâneas (vernáculo) até aquelas previamente mais planejadas que exigem maior atenção do falante. “A variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação em uma moldura ou enquadre” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 63).

Figura 3: Contínuo de monitoração estilística



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p.62)

Consoante Bortoni-Ricardo (2004), o falante procura monitorar seu estilo, por diferentes motivos, quando a situação exige: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Em um mesmo contexto comunicativo, o interlocutor poderá se revestir de maior ou menor monitoramento em virtude do ajuste que deverá fazer para o tópico da situação. Certos usos sociais da língua requerem um uso mais monitorado da língua e este uso mais regulado não é marcado apenas pelo uso de termos formais e usos da norma padrão, mas por outros recursos como: postura corporal, voz alta, léxico próprio de discursos, etc. “os estilos monitorados de um falante de antecedentes rurbanos ou rurais são diferentes dos estilos monitorados de falantes de antecedentes urbanos” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 67).

Neste contínuo, podemos observar as adequações sucessivas às quais o falante se submete, promovendo a adequação previamente ou acionadas nas situações de uso. Este monitoramento é apreendido intuitivamente pelo falante no decorrer da sua prática social, sendo possível observar variáveis próprias dos outros contínuos, reforçando ainda mais a tese de que os falares se sobrepõem.

3. Renovação no ensino de língua: letras de rap em foco

Desde a publicação dos PCN em 1998, há uma intenção renovadora para o ensino nas escolas. Este documento estabeleceu um parâmetro para o ensino em todo o território brasileiro e renovou também as perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa. Com efeito, os PCN de Língua Portuguesa inauguraram tendências para o ensino da língua materna, ancorados na concepção de língua como interação, além de situar a pertinência do trabalho com a oralidade.

Quanto ao uso das práticas oralizadas, elas sempre estiveram ausentes no ensino institucionalizado. Por séculos de tradição escolar, a oralidade se manteve distante das salas de aula, e como um saber reduzido à informalidade visto como mero conhecimento que não fosse necessário aprender para poder melhor se comunicar. Essa falsa ideia é mais um estereótipo em torno das práticas de oralidade, visto que a escrita sempre ocupou um espaço de supremacia, e por isso, ela sempre foi e ainda é protagonista dos espaços escolares.

O ensino de língua materna precisa estar direcionado, assim, para um trabalho que desenvolva o diálogo entre o erudito e o popular, que estabeleça uma ponte entre variedades linguísticas privilegiadas e desfaça os estereótipos em relação às variedades mais estigmatizadas, bem como centrar o estudo da língua a partir do PB. A valorização exagerada de uma única norma adotada pela escola fomenta práticas de preconceito linguístico e desconsidera a

língua como uma entidade dinâmica. Sobre a questão da supervalorização da norma padrão, Bagno (2007, p.94) acrescenta:

Por causa dessa incapacidade da norma-padrão de conter a variação e impedir a mudança é que, com o passar do tempo, vai se abrindo uma distância muito grande entre os usos linguísticos reais e as formas normatizadas, padronizadas, eleitas como modeladoras. No caso brasileiro, essa distância pode parecer um verdadeiro abismo, porque nossa tradição gramatical se inspira em grande parte em determinados usos (literários, antigos, lisboetas) do português de Portugal e despreza ou condensa as variantes mais frequentes empregadas pelos brasileiros, incluídos aí os falantes com alto grau de escolarização e membros das classes privilegiadas. Surge então o estranho sentimento que a maioria dos brasileiros tem de que “brasileiro fala mal o “português” ou de “português” é muito difícil.

É grave o abismo existente entre o que se ensina e privilegia em sala de aula e o que de fato ocorre na língua em seu estado natural, na comunicação entre todos os falantes. Consequentemente, esbarramos na criação de uma norma padrão artificial, nos usos privilegiados de textos clássicos e dissociados da realidade do falar brasileiro. Esta compreensão tradicional do ensino de língua materna acaba aprofundado as lacunas entre língua falada e língua escrita, como também entre a língua usada por todos os falantes, desde os mais instruídos e escolarizados e até os menos escolarizados. Conforme Bagno (2007), tais práticas ampliaram a sedimentação de mitos sobre nossa língua e até na desconfiança e insegurança que muitos falantes têm de suas habilidades quanto ao uso de sua língua materna.

Ao fazer referência ao impasse entre língua e gramática (Antunes, 2007, p. 41), traz: “Restringir-se, pois, à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações”. Assim, a língua, visto que é uma atividade que requer interação a fim de suprir a comunicação social, requer outros constituintes que se integram e se interdependem. Além do

léxico e da gramática, fazem parte do sistema linguístico os mecanismos textuais e os fatores sociais, reguladores da interação.

A respeito do ensino de gramática na escola, Antunes (2003, p. 88) explica:

Portanto, a maior questão não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal essa nem é a questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. [...] Cabe lembrar que toda língua possui, para além de uma gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido, o que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo.

Então, a questão não é ensinar ou não gramática, mas como a ensinar e a partir de qual perspectiva de língua e de sujeito. Pois se pensarmos, com base em Antunes (2003), que não há língua uniforme, que todas as línguas variam, logo, deveríamos admitir um conceito de gramática também variável que se adéqua às circunstâncias de uso.

Diante da exposição teórica, é salutar a discussão em torno da excessiva transmissão dos conceitos gramaticais em detrimento do estudo da língua em todas as suas dimensões. Esta prática escolar deve ser repensada, visto que, apesar de a variação linguística e a definição do conceito de língua como interação constarem nos documentos norteadores para o ensino, a mudança ainda não é verificada efetivamente, na prática escolar. Como tal, a língua estudada, na maioria das escolas, é estática, sob a qual não se prevê nem se permite compreender a evolução/mudança da língua,

tampouco a compreensão dos falares brasileiros e das diversas variedades cultas³.

Na escola, de fato, coexistem a língua real (a falada pelos alunos no contexto cotidiano) e a língua idealizada (norma padrão), entretanto, as falas dos alunos são ignoradas pela maioria dos professores, que mesmo considerando as práticas orais, privilegiam apenas a oralidade na perspectiva dos contextos formais e padronizados pela gramática normativa. Os sistemas de ensino, em grande parte, continuam presos às terminologias gramaticais que não são correntes no dia a dia dos falantes.

Nesta interface e dilema entre a língua real e a língua ideal, o estudo tanto do gênero musical rap e da letra de rap para análise sócio-linguística nos encaminha em uma direção renovadora para as aulas de língua materna, estreitando os vínculos entre a língua real e a escola. Neste sentido, a inclusão das letras de rap no ambiente escolar deve ser considerada não só como artefato artístico, mas como material linguístico e concreto, visto sua natureza linguística, composicional e temática. Não apenas como pretexto, mas o teor discursivo presente nas letras de rap o torna produtivo para se trabalhar em sala de aula vários objetivos instituídos para o ensino de língua portuguesa.

Usar a linguagem na escuta e produção de textos orais; usar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos; reconhecer e valorizar a linguagem do seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana e na elaboração artística; e reconhecer e valorizar diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico. (JOVINO, 1999, p. 161)

³ Para Faraco (2015), não se pode falar em variedade culta, mas em variedades cultas, uma vez que são diversificadas e heterogêneas, como por exemplo, há expressões cultas faladas e expressões cultas escritas.

O entrelaçamento entre a cultura de rua e a cultura escolar é viável desde que ocorra de modo positivo e livre de preconceitos sociais, rompendo com os tabus oriundos da cultura elitista implantada na escola. Não obstante, há forte resistência por parte de muitos educadores, sobretudo tocante ao plano da linguagem, visto que os versos são compostos por uma linguagem mais estigmatizada socialmente.

No contexto de estudo das letras de rap, podemos observar a relevância de situações de análise dos discursos que podem ser produtivas no processo de ensino e aprendizagem, bem como na prática de leitura. Além disso, a proximidade com objeto artístico estimula maior participação, visto que os traços contemporâneos da linguagem e das temáticas próximas das vivências nas quais estão inseridos os alunos, possibilitam maior interesse pelos assuntos discutidos. Neste ínterim, as letras de rap, aqui tomadas não apenas como um dos elementos da cultura *hip-hop*, mas como gênero textual/discurso; possibilitam uma análise a partir dos diálogos orientados pela teoria Bakhtiniana, uma vez que atendem aos critérios de conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional.

Desta forma, as letras de rap podem ser estudadas e apreciadas na escola, haja vista as particularidades observadas na estruturação desses enunciados concretos, em relação aos modos de dizer e às reverberações provocadas no ato enunciativo. As letras de rap sendo consideradas à luz do seu contexto social imediato, bem como a partir da análise da natureza discursiva, do estilo temático e estrutura composicional, são um objeto linguístico revelador dos usos que o ser humano faz da língua a fim de atender a objetivos comunicativos bem definidos. Abre possibilidades para uma série de reflexões sobre os usos sociais da linguagem no cenário social e escolar.

Consideradas sob o plano enunciativo de Bakhtin (1997), as letras de rap não são apenas texto, mas discurso que mobiliza condições de produção e circulação, atendendo às finalidades de seus agentes e às demandas da esfera de comunicação na qual foi

produzido. O gênero textual/discursivo letra de rap é uma prática sociodiscursiva revestida de questionamentos que marcam o nosso tempo. Por isso, sua análise deve ser tomada sob um ponto de vista mais amplo, compreendendo-o não só sob a ótica do estilo musical, mas sobretudo considerando-o sob o viés da composição textual, cujos contornos são bem definidos, pois são situados dentro de um tempo e de um contexto. Para Teperman (2015, p. 09):

Entre muitos gêneros que marcam nosso tempo, o rap se destaca como aquele que mais questiona o seu lugar social. Por um lado, briga por espaço no mercado fonográfico, por outro é uma música que quer mais do que apenas isso: é um movimento, um estilo de vida, quer mudar o mundo.

Acreditamos na relevância do estudo das letras de rap como alternativa inovadora e viável para compreensão da variação linguística em sala de aula, porque notamos, também, que as letras de rap apresentam certo tipo de resistência às normas, não só as ligadas ao meio de produção artístico-cultural, mas também resistência às normas de uso da língua. As letras de rap apresentam uma forte tendência em adequar linguagem e discurso, em boa parte, dirigindo-se às massas, o que contraia regras da norma padrão. Este fato torna-se extremamente pertinente para análise e discussão em torno dos fenômenos da língua sob uma perspectiva histórica, cultura, linguística e até política.

Deste modo, as letras de rap apresentam características linguísticas e discursivas típicas de determinados segmentos sociais, verificadas no uso de normas e variantes próprias do cenário urbano e periférico, outras vezes, refletem normas que circulam em ambientes de maior prestígio social e cultural. Tal reflexão nos permite fazer uma ponte com a teoria bakhtiniana que diz “cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (Bakhtin, 1997, p. 285).

Nesse aspecto, nas letras de rap há unidades temáticas e composicionais que não se dissociam do estilo e sua relação com o todo. Bakhtin (1997, p. 285) acrescenta:

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.)

Na análise das letras de rap, percebemos que as unidades composicionais deste gênero textual/discursivo estão relacionadas de forma intrínseca ao estilo. O estilo é percebido através das construções e das relações existentes entre locutor e ouvinte quando o discurso é estruturado. O estilo é definido pelos usos linguísticos particulares dos grupos de *rappers* que criam formas novas de interpretar o mundo; é definido também pelo uso de normas linguísticas que fogem do padrão, bem como por todos os constituintes da cultura *hip-hop* que tornam esse o gênero um artefato muito particular para se estudar a língua em uso.

Souza (2011) retrata o tom de originalidade do estilo musical rap, criação que se origina pelas peculiaridades da vida marginal e que, conseqüentemente, é representada pela inventividade da escrita também marginalizada, ou seja, de certo modo, mais estigmatizada e distante dos bancos escolares. Nas letras de rap estão refletidos os usos não padrões (que fogem do eixo escola - gramática) e, mesmo assim, são mobilizadores de estratégias e conhecimentos que estruturam o discurso. Conforme Souza (2011, p. 82):

Desde as letras de rap até as vivências idealizadas e proporcionadas por eles, os ativistas mostram-se como sujeitos que resistem à linguagem dogmática, aquele que estabelece apenas um modo “certo” de utilizar a linguagem, o padrão, e buscam legitimar e tomar posse de outros modos de inserção no mundo letrado.

Logo, a letra de rap é um gênero textual/discursivo que registra a língua usada pelas pessoas, em sua maioria, falantes urbanos periféricos ou não, escolarizados ou não. Assim, é possível tecer reflexões em torno das variedades linguísticas presentes no PB, bem como perceber as normas que constituem a língua urbana. É através da linguagem que se percebe a força identitária e discursiva sob as quais se estrutura a letra de rap. Por esse aspecto, conduzir a análise, sob o viés dos gêneros textuais/discursivos, na sala de aula, promove o estudo concomitante da linguagem e do discurso, visto que as marcas linguísticas utilizadas pelos *rappers* mantêm forte correspondência com o contexto de produção e com o tipo do discurso veiculado.

4. Proposta de análise sócio-linguística em letras de RAP

A Sequência Didática de Lopes-Rossi (2006) completa é formada por quatro momentos: 1^o- *Contextualização do gênero discursivo e/ou apresentação da proposta*; 2^o - *Exposição sobre variação linguística*; 3^o- *Execução das atividades de leitura e 4^o- compartilhamento das impressões e aprendizado*.

Entretanto, para este artigo, optamos por apresentar apenas o 3^o momento da SD, no qual realizamos as atividades de leitura e análise sócio-linguística das letras de rap. Aqui, apresentaremos a atividade 6 do 3^o momento, que consiste na análise de 2 letras de rap: “1/4 de fúria” – Filosofino e “deixe-me ir” – Xamã, vejamos abaixo.

ATIVIDADE
<u>Objetivos:</u> ➤ Compreender que a variação linguística transcende os limites geográficos; ➤ Identificar traços graduais (variantes linguísticas) comuns em letras de rap de regiões diferentes; ➤ Perceber a variação linguística além da variação lexical e semântica, compreendendo a variação morfossintática e fonético-fonológica.
<u>Orientações:</u>

- É necessário dispor de sala de vídeo ou aparelho de som para ouvir o RAP ou assistir ao clip, visto que o gênero parte do eixo da oralidade e como tal, deve ser ouvido, não exclusivamente lido;
- É pertinente distribuir a letra impressa ou acessá-la na internet, caso disponha de aparelhos de computador ou celulares conectados;

Deixe-me Ir⁴ Xamã	1/4 de Fúria Filosofino
Menina, me dá sua mão Pense bem antes de agir Se não for agora, te espero lá fora Então deixe-me ir Um dia te encontro nessas tuas voltas Minha mente é mó confusão Solta a minha mão, que eu sei que cêvolta O tempo mostra nossa direção Se eu soubesse que era assim, eu nem vinha Nós rodamos' o Brasil pelas cidadezinhas' Mas tive que perder pra aprender dar valor Entender seu amor, e hoje tu num quer ser mais minha Então me diz que não me quer por perto Mas diz olhando nos meus olhos Desculpe se eu não fui sincero Mas a vida que eu levo, erros lógicos Óbvio, cada letra em rap é um código sórdido Psicografado em som sólido, súbito	Close youreyes Open yourarms Tothe Sunshine Cabisbaixo pela casa, perco a hora Sozinho atoa eu ligo o som num samba do Cartola, Digo pro corpo: vai levanta, acorda, bora! E a vontade de dentro não me responde a aqui fora, É foda. Disposição pra escrever, saudades Tamb saudades... Botar a máscara e ir pro baile, achar que eu sou de aço Essa é as lágrima do palhaço. Resposta é mato, e nada muda o fato de que não tá fácil Ter que lidar com tanto fato guardado, E os esqueletos no

⁴ Versão do álbum “Acústico Cancún”

Nunca fui de fazer som pra público Verso meu universo, peço que entenda meu mundo, mina A gente briga por bobeira demais A gente pira, o tempo vira por bobeira demais O amor é a bandeira de paz Mas se não der, vai em paz, meto o pé Tô livre e quero viver, sonhar e aprender Menina, eu sigo com ou sem você, mas tente entender Eu tentei, a vida é curta pra chorar pela ex Eu falei pra mim mesmo enquanto eu chorava outra vez Eu vou ficar, mas vou pela manhã Sem me despedir, vou antes do café Que é pra não te acordar, sei que não sou MC Don Juan Sou todo errado, mas tô certo que você me quer Eu vou ficar, mas vou pela manhã Sem me despedir, vou antes do café Que é pra não te acordar, sei que não sou, oh Ei, amor Sei que tá tão difícil eu falar de amor Porque lá fora é tanto ódio e rancor Eu preciso muito te falar Ei, amor Eu tô contigo independente do caô	armário... E só de ontem pra hoje eu já morri um bocado. Close youreyes Open yourarms Tothe Sunshine Se achar pesado, fugir dos braços e dos abraços, E ir deixando alguns projetos de lado Portais se abrem, janelas que não mostram cansaço Amanhecer já se sentindo um bagajo Lutar comigo todo dia, voltar pra terapia e algumas vezes se sentir derrotado, Mas o que fode é essa rotina, tá ligado? De tá de cima e daqui a pouco tá embaixo De não saber quando que acaba essa gangorra, De não saber ter alegria antes que eu morra... Eu sei que grana traz felicidade, tá ligado? Mas nessa tanta gente vai ficando de lado, Olhar anúncio em todo lado, ficar frustrado De não poder comprar o que te oferece o mercado Assim cê se consome se só se consome, Assim cê some, assim cê só esconde o que mais te
--	---

Cê sabe que aonde você for, eu vou Já passou da hora da gente se encontrar, ah E se amar Nega, cê sabe que contigo nada vai me abalar A viagem é longa, então faça a mala Na vibe mais positiva, no pique mandala Esse papo de que Tão clichê, você Mó saudade d'ocê, que saudade d'ocê Yeah, yeah A verdade é que você mente demais Não consegue me ver solto, então me prende Mas me vejo em você, somos iguais Só que, baby, meu futuro é diferente Só me leve com você, amor Não esquece de nós dois, eu sou O espinho do buquê, minha flor Eu posso machucar você sem dor Sou máquina de prazer, eu sou Vagabundo por lazer, voador Oh Só me leve com você Eu só faço com você Eu só rendo pra você, amor Oh Fonte: https://www.letras.mus.br/mc-xama/deixe-me-ir/	consome Tapar buraco com entulho não adianta, Maquia a vida mas a realidade te que espanta E espanca, com a ferocidade de uma besta Se adeque e pague o preço, ou pague o preço que eu mereço. Close youreyes Open yourarms Tothe Sunshine Me diz então quanto é que vale o seu show? E sua mão de obra, bro? Com quantas meias vidas se constroem uma existência E de quanta gente se extrai uma essência? O medo contraria a liberdade da entrega, As redes sociais criam barreiras e tu nega, E foge a realidade de cair em si O que que eu vejo em ti? O que tu quer de mim? O corpo pede, a alma chora, tu consegue ouvir? Entre o meu ser e o simulacro que habita em mim. Esse é o quarto onde eu guardo a minha fúria, Ela é minha companheira na hora mais escura
---	---

	Fonte: LyricFind
Marca enunciativas do gênero (Aspectos linguísticos e de estilo)	
01.Compare as duas letras de rap, desconsiderando a escuta da batida. Identifique palavras/expressões que há em comum nas duas letras. 02.Sobre o uso de gírias: As gírias identificadas nas letras aparentam ser códigos restritos, ou seja, apenas alguns grupos compreendem? 03.Dá para afirmar que as letras de rap foram compostas por <i>rappers</i> de regiões e contextos diferentes? Por quê? 04.Sobre o não uso da concordância verbal atendendo à norma-padrão, há esse registro nas duas letras: “Essa é as lágrima do palhaço.”/ “Nós rodamo' o Brasil pelas cidadezinha”. Esses registros causam estranheza ou é comum na língua falada/ouvida usada no dia a dia? 05.Podemos afirmar que os <i>rappers</i> desconhecem totalmente as regras de concordância? Será que eles apresentam escolaridade completa? Em outra situação comunicativa, os <i>rappers</i> usariam esta mesma linguagem? Comente. (para esta atividade pode ser pertinente conhecer a biografia dos rappers) 06.A letra de rap “deixe-me ir” faz uso do pronome “você” como substituto do “tu”. Já letra “1/4 de fúria” emprega o pronome “tu”. Qual dos usos demonstra mais informalidade, na sua opinião? Qual é o menos usual no dia a dia? 07.Sobre o uso do pronome “tu” na letra “1/4 de fúria”. Qual uso condiz mais com a língua corrente “tu quer” ou “tu queres”? 08.Nas duas letras de rap há o uso da colocação pronominal através da próclise e ênclise. Qual das colocações são mais usadas nas duas letras? 09.Qual a justificativa da resposta do item anterior? Reflita. 10.Na letra “Deixe-me ir” há alguma variante que se assemelha a algum uso que poderia ser usado com mais frequência em regiões nordestinas? Qual? 11.Por qual razão é possível verificar esse uso na prática comunicativa de <i>rappers</i> cariocas? 12.As letras contempladas permitem analisar a linguagem através da oralidade ou escrita? Pode-se afirmar que a língua falada interfere na escrita menos monitorada?	

13. A partir da comparação entre as duas letras, podemos afirmar que estudar variação linguística é apenas compreender o uso de palavras e expressões diferentes entre regiões? Comente.

14. Podemos falar, nesse sentido, que há a ocorrência de variação comum entre as regiões, entre os falantes, entre as situações comunicativas?

15. Reflita: o uso de expressões linguísticas que não correspondem à norma padrão só acontece por falta de escolarização e são usadas de modo restrito em regiões e grupos específicos?

16. Situe as letras de rap entre os pólos dos contínuos:



Orientações teórico-metodológicas para a atividade:

Para dar início à atividade, os alunos foram expostos às letras de rap e depois puderam ouvir a canção. Nesta atividade, foi dada ênfase exclusivamente às questões linguísticas e de estilo do gênero para percepção das marcas sócio-linguísticas. Fica a critério do professor, realizar a atividade em duplas ou grupos. Entretanto é indispensável a socialização oral das reflexões dos alunos, visto que se faz necessária a condução teórica do professor para explicar com mais clareza as justificativas das respostas, a fim de que os estudantes consolidem os objetivos propostos.

Esta é uma atividade de análise comparada e, por isso, atente para os usos comuns que há entre as letras de rap, que embora estejam situados em regiões e contextos de produção diferentes, apresentam traços comuns de variação linguísticas. Ou seja, a variação não fica restrita aos espaços geográficos, ela se dá a partir do contínuo de urbanização (Bortoni-Ricardo, 2004). Isso é observado sob a presença dos traços graduais e descontinuado,

através, também, de variação lexical e semântica, além da variação morfossintática e fonético-fonológica.

5. Considerações finais

Neste artigo, discorreremos sobre o ensino da variação linguística nas aulas de língua materna e sobre a necessidade de repensar as estratégias em torno do ensino e aprendizado da língua na escola, sobretudo no tocante ao conteúdo de variação linguística e usos de outros gêneros textuais/discursivos fora do eixo literatura-jornalismo.

Enquanto professora/pesquisadora do PROFLETRAS, pude constatar que ainda é muito comum na tradição escolar e na maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa o estudo da língua pautado nas regras da norma padrão, estabelecendo padrões permitidos e não permitidos para o uso da língua. Essa problemática é verificada no trabalho enfático com as dicotomias no ensino de língua: certo/errado; formal/ informal; adequado/inadequado; oral/escrito, práticas que fomentam a política do monolinguismo na escola e que sedimentam tantos outros preconceitos e segregações.

Assim, reconhecendo o cenário no qual está configurada a aula de língua, apresentamos uma proposta didática para o ensino da variação, como alternativa para oportunizar um momento de análise e reflexão sobre a língua em uso, além de inserir as letras de rap, enquanto gênero textual/discursivo, possibilitando e dando vozes a inúmeros discursos, que muitas vezes, estão fora dos muros escolares.

Referências

ALKMIM, T. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs). **Introdução à linguística: Domínios e fronteiras**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 23-46.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O tratamento do conceito de relativismo cultural nas séries iniciais de escolarização**. In PEREIRA, Regina Celi Mendes. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. Editora Contexto, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Boletim da Escola – Saeb 2019**. Brasília, DF: INEP, 2018

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FARACO, Carlos. Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

JOVINO, Ione da Silva. **Rapensando os PCNs**. Rap e educação: rap é Educação, p. 161-168, 1999.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher (Orgs.). Gêneros Textuais: reflexões e ensino. 2.ed. Rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 73-83

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita**. Intercâmbio, v. 15, 2006.

SOUZA, Ana. Lúcia. Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som: as transformações do rap no Brasil**. Editora Companhia das Letras, 2015

CAPÍTULO 05

“CRÔNICAS INDÍGENAS” NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

José Carlos Ribeiro Pereira¹

Maria Suely da Costa²

Com a promulgação da Lei nº 11.645/08, houve um avanço significativo na educação brasileira, ao se incluir as histórias e as culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Esse movimento legislativo não apenas reconhece a importância das contribuições culturais dos povos originários, mas também desafia o sistema educacional a repensar suas abordagens pedagógicas, em perspectiva curricular. A formação do leitor literário, conforme discutido por teóricos como Teresa Colomer (2023) e Michèle Petit (2009), envolve o desenvolvimento de habilidades críticas que permitem aos alunos interpretar e questionarem as diversas vozes e perspectivas presentes nos textos. A literatura indígena, com sua diversidade de narrativas e múltiplas vozes ancestrais, oferece uma série de trilhas para esse tipo de formação.

Nesse contexto, a obra “Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola” (2020), de Daniel Munduruku, emerge como um caminho fértil para a formação do leitor literário, oferecendo narrativas que rompem com o eurocentrismo predominante e promovem uma educação mais crítica. Ao engajar-se em leitura de literatura de autoria indígena, a exemplo das crônicas de Daniel Munduruku, os estudantes são incentivados a explorar narrativas que refletem a diversidade cultural do Brasil, promovendo, assim,

¹ UEPB/PROFLETRAS

² UEPB/PROFLETRAS

um letramento literário que valoriza a pluralidade e o respeito às diferenças.

Em vista disso, este trabalho se propõe a discutir como a obra de Daniel Munduruku pode ser integrada ao currículo escolar para fomentar a formação de leitores críticos e multiculturais. Fruto de uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, este estudo se baseia em autores como Graça Graúna (2013) e Janice Thiél (2012), que enfatizam a importância de incluir as vozes indígenas no ambiente educacional. Ao proporcionar aos alunos o acesso a essas narrativas, busca-se enriquecer o repertório cultural e desenvolver a capacidade de análise crítica desses leitores sobre a realidade que os cerca.

Partimos da compreensão de que a literatura indígena contemporânea, exemplificada pelas crônicas de Munduruku, além de contribuir para a formação do leitor literário, também desempenha um papel crucial na promoção de uma educação que reconheça os processos de formação da nação brasileira, com foco para as muitas etnias indígenas que deram origem aos costumes, às crenças, a própria cultura nacional. Sendo assim, ao integrar essas obras no cotidiano escolar, damos um passo importante rumo à construção de um futuro em que todos os grupos étnicos tenham suas histórias e culturas respeitadas, reconhecidas, valorizadas, estudadas e, sobretudo, celebradas, inclusive no espaço acadêmico.

O ensino da literatura sob a ótica da lei nº 11.645/08

No ano de 2003, durante o Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei nº 10.639, tratando, especificamente, da obrigatoriedade de inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo. Entretanto, os povos indígenas foram deixados à margem dessa legislação, principalmente porque o Congresso Nacional, da época, não dispunha de representante dos povos originários. Segundo o recorte histórico da Câmara Federal, com a saída do Cacique Mário

Juruna³, em 1987, seguiu-se um vácuo de representação indígena até 2018, quando, finalmente, foi eleita Joênia Wapichana como primeira deputada indígena do Brasil.

Após a promulgação dessa legislação (2003), conforme aponta Fanelli (2021, p.69), “estudantes indígenas, vinculados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), começaram a recolher assinaturas para um abaixo-assinado endereçado ao Ministro da Educação Fernando Haddad”. Segundo o antropólogo Benedito Prézia (2014, S/N)⁴, nunca houve resposta, por parte do MEC, ao documento enviado. Apesar disso, o fortalecimento do Movimento Negro, oportunizado pela Lei 10.639, abriu espaço para a discussão de uma educação antirracista, que pudesse contemplar povos quilombolas, povos originários e suas diversas manifestações culturais. Nessa perspectiva, cria-se, no ano de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a promessa de “articular programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica” (Brasil, 2004, p.5).

Na recém-criada SECAD, notou-se uma “confluência” (Bispo, 2023, p.15) de vozes que, movidas historicamente pelo direito à representação nos espaços institucionais, caminharam na defesa de pautas que se fortaleceram. É nesse sentido que, “pouco mais de dois meses após a promulgação da Lei 10639, em 19 de março de 2003, a deputada Mariângela Duarte apresentou o projeto de lei que trata da inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Fanelli, 2021, p. 90). Segue-se, pois, a tramitação na

³ Mário Juruna foi o primeiro indígena na história do Brasil a conquistar, em 1982, mandato representativo na Câmara dos Deputados, pelo Rio de Janeiro. Filiou-se ao PDT estimulado por Leonel Brizola e pelo antropólogo Darcy Ribeiro. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/04/19/inter_na_politica,1482935/juruna-a-voz-doguerreiro-gravada-na-historia.shtml Acesso em 13 jun. 2024.

⁴ Programa Brasilianas, apresentado pela TV Brasil, em 5 de maio de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_QE6ppxk0vQ. Acesso em 14 jun. 2024.

Câmara até o dia 18 de agosto de 2005. Já em 26 de outubro do mesmo ano, o projeto é encaminhado para o Senado, onde é aprovado no plenário, em 13 de fevereiro de 2008, e sancionado pelo Presidente Lula em 10 de março do mesmo ano, com o seguinte texto, repercutido sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), especificamente em seu artigo 26-A.

Conforme pontuado por Munduruku (2012, p.23), “a Lei 11.645/08 não pode ser vista como um favor, mas como o cumprimento de um direito, o de ter assegurado em lei o que a história se negou a fazer”. Nesse sentido, a aprovação desse dispositivo legal deve ser encarada como uma conquista estimulada e fortalecida pelos avanços proporcionados anteriormente pela Lei nº 10.639/03.

Dessa maneira, as questões étnico-raciais, especificamente aquelas voltadas ao povo negro e ao povo indígena, passam a compor um só texto, em constantes atos de resistência que se estabelecem em muitas direções, desenhando-se em prol de um objetivo comum: a garantia da presença em espaços historicamente negados a esses povos, principalmente os decisórios e institucionais, onde se define o futuro das pessoas, seja por meio da lei, seja por meio da educação. Acerca desse compartilhamento de saberes e interesses, Bispo (2023, p.45) ressalta:

Não fizemos os quilombos sozinhos. Para que fizéssemos os quilombos, foi preciso trazer os nossos saberes da África, mas os povos indígenas daqui nos disseram que o que lá funcionava de um jeito, aqui funcionava de outro. Nessa confluência de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos povos afroconfluentes, em conversa com os povos indígenas. No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, o asfalto vai derreter! (Bispo, 2023, p. 45)

Antônio Bispo, filósofo e escritor quilombola que ancestralizou em 2023, sempre lembrava que “estaria vivo, mesmo

enterrado”⁵. Nesse viés, suas ideias reverberam em nossas análises, justamente pelo diálogo que ele proporciona com outros povos, também marginalizados na sociedade. Ao apontar a necessidade de confluência entre quilombos, aldeias e favelas, seu discurso materializa o desejo de união em pautas que definem o futuro e a vida de quem possui sua vida intimamente ligada a esses espaços. Foi justamente esse pensamento que garantiu a aprovação das primeiras leis que levaram para o currículo da Educação Básica a imagem e a história de negros e indígenas a partir de suas próprias percepções.

Na perspectiva do ensino da Literatura, a Lei nº 11.645/08 garantiu a obrigatoriedade da inclusão das narrativas indígenas na abordagem em sala de aula. Tem-se, assim, um avanço histórico, pois a legislação colabora para que o Ministério da Educação garanta a inclusão de obras literárias de autoria indígena no Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE. Nessa direção, o Governo Federal institui o PNBE Indígena 2015, abrindo um edital de seleção de obras literárias no período de janeiro a abril de 2014.

O Programa Nacional da Biblioteca Escolar garante, assim, um mínimo acervo de obras literárias indígenas à disposição do professor, mas o trabalho em sala de aula depende da superação de alguns desafios, como a formação desse profissional e o enfrentamento de um currículo por vezes engessado que dificulta a inclusão de novas vozes e temáticas no dia a dia da escola. Acerca do papel docente nesse processo, Thiél (2012, p.11-12) ressalta:

Compreendemos que, como mediadores de leituras, os professores exercem um papel essencial na formação de leitores competentes. A leitura de obras literárias, em especial, promove percepção não só de temas variados, mas de como esses temas são abordados [...] se restringimos nossas leituras a certos grupos e visões, limitamos também nosso aprendizado e nossa possibilidade de ver e ler o

⁵ Trecho de entrevista com Nego Bispo. em: https://drive.google.com/file/d/10FXF9RISYszfj7X7UW8y_VwycOUvRIOJ/view?usp=sharing Acesso em 14 jun. 2024.

mundo de uma maneira dinâmica. Portanto, é fundamental que formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências. (Thiél, 2012, p.11-12)

Nesse sentido, estimulados pela legislação e subsidiados pela disponibilidade de obras no espaço escolar, cabe ao professor ampliar o repertório de leituras dos seus estudantes. Entretanto, considerando a carência existente na formação inicial, é preciso que haja investimento na formação continuada, por meio de cursos que assegurem ao docente um olhar ampliado sobre questões interculturais e temáticas atreladas ao texto literário indígena.

Não basta, portanto, dispor de um programa de disponibilização de livros nas escolas, mas investir em caminhos didático-metodológicos que potencializem a sua utilização no dia a dia da aula de Língua Portuguesa, assegurando ao profissional as condições necessárias para enxergar além do que lhe foi apresentado na universidade, durante a Licenciatura. Sobre isso, Sampaio e Silva observam:

Os pares precisam buscar a compreensão do material que vai além de seu conjunto estético que o caracteriza como literatura e se aprofundar na história dessa produção e autoria. É preciso conhecer as histórias, lendas, mitos que se diversificam devido ao grande número de etnias, mas que se entrelaçam por um ponto comum: levar conhecimento do seu povo, sua cultura em busca da valorização e respeito. (Sampaio e Silva, 2019, p. 7)

O papel do professor-pesquisador é essencial no caminho indicado pelas autoras, embora a mediação formativa siga sendo a base para se chegar a essa compreensão por elas apontadas. Cagneti (2015, p. 15) reforça que o “maior problema continua residindo na formação dos professores; de modo geral, quantos deles discutiram ou refletiram sobre os indígenas e suas diferentes etnias?” Logo, se já há consideráveis desafios no ensino da literatura, muitos outros se somam aos atuais quando se percebe

que o docente sequer teve acesso a obras ou à oportunidade de analisar um texto indígena.

Encorajar esse profissional a se permitir e a assumir o risco da tentativa da leitura, inicialmente descomprometida de obrigações ou imposições curriculares, é muito mais transformador do que simplesmente reproduzir o que sempre dissemos, fizemos ou aprendemos, conforme preceitua Daniel Munduruku, ao colocar que: “professores ainda não têm muita informação e quase sempre repetem o que aprenderam quando eram estudantes, pois são vítimas de um sistema que sempre excluiu os povos indígenas” (Munduruku, 2018, p. 55).

Apesar de constatadas essas barreiras, é preciso enxergar o papel que essa literatura pode desempenhar em sala de aula. À luz disso, Munduruku (2016, p. 189) enfatiza que “nem sei se ela é capaz de mudar o mundo. Sei, com certeza, que é capaz de mudar pensamentos errados, estereótipos, preconceitos. Ela aproxima mundos, constrói pontes, amarra sonhos.” O escritor, ao demarcar essa posição, demonstra o potencial do texto literário no despertar para os mundos que se buscou invisibilizar ao longo de mais de cinco séculos no Brasil – o dos povos originários – enquanto se reproduzia discursos do poder dominante na própria literatura considerada canônica.

Há, ainda, outro viés a ser considerado quando nos atrevemos a levar um texto indígena para a sala de aula: a sua linguagem, que preza por ser acessível a todos os públicos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvidos pelos encantos das ilustrações que se unem à palavra escrita e se constituem em muitos significados, até o Ensino Médio, com crônicas do cotidiano e até contos de terror, apoiados na percepção originária de determinado povo, com os mais diversos e significativos elementos culturais, a exemplo da língua indígena presente em obras bilíngues.

As Crônicas Indígenas, de Daniel Munduruku, e suas contribuições para a formação do leitor

Na obra *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola*, do escritor Daniel Munduruku, com textos ilustrados por João Montanaro, tem-se um olhar acerca de diversas temáticas consideradas fundamentais para o entendimento da história e da cultura dos povos originários. As narrativas chamam atenção para a superação de preconceitos e estereótipos difundidos ao longo de séculos em favor de uma educação colonizadora, responsável por privilegiar o olhar eurocentrista sobre bens culturais, narrativas e povos diversos, a fim de promover o silenciamento de inúmeras vozes. A obra apresenta dezoito crônicas, assim segmentadas tematicamente:

Na crônica 1, intitulada “Vocês não têm vergonha?”, levanta-se uma discussão em torno da identidade indígena, problematizando a representação do “índio” no imaginário das pessoas. Assim, por meio de um narrador-personagem, percorrendo sobre sua experiência em um evento literário, destaca-se o momento dos questionamentos da plateia, em que uma das mulheres presentes o interroga sobre o fato de tanto ele quanto o líder Raoni Metuktire não honrarem a cultura indígena, já que aparecem vestidos com “roupa dos brancos que compraram na cidade” (Munduruku, 2020, p.12). A pergunta da participante revela um dos estereótipos mais presentes no imaginário dos brasileiros, quando tratamos dos povos originários: a imagem de um “índio” estagnada em 1500, sem roupas e completamente distante do espaço urbano. Essa narrativa literária contribui para que o leitor construa uma nova percepção sobre os povos originários, a partir das experiências reverberadas por um narrador-personagem que apresenta situações relacionadas àquelas vividas pelos indígenas em contexto contemporâneo, sobretudo nos espaços urbanos.

Já na crônica 2, “Índio pode dar certo?”, o leitor tem acesso a uma narrativa que aponta para o preconceito contra a cultura

indígena e a negação de sua presença em espaços antes restritos apenas à elite, como a universidade. O texto questiona a presença dos indígenas nos espaços sociais, inclusive a partir daqueles que lhes foram negados. Chama a atenção para discursos que seguem perenes em diversos espaços na sociedade brasileira, como nas escolas, onde ainda se aprende e se reproduz modelos que valorizam ou desvalorizam o cidadão, julgando-o sobre um padrão pré-definido que põe em dúvida as suas escolhas pessoais e profissionais, a ponto de colocá-lo como vitorioso ou fracassado, sob ideologias que defendem a meritocracia. Trata-se da lógica colonial sendo reproduzida em um universo que estimula a disputa e a busca desenfreada pelo ter, em detrimento dos valores e da constituição do ser.

A crônica 3, “Tu és índio de verdade?” denuncia o etnocídio contemporâneo, ou seja, a negação da existência da pessoa indígena. Essa prática racista é concebida a partir da ideia de que a pessoa indígena ficou restrita ao passado. Tudo o que se contrapõe às imagens cristalizadas sobre essa identidade gera dúvida e desencadeia questionamentos. É o que ocorre na situação narrada nessa crônica, quando o personagem vai até a uma escola e, durante uma conversa com as crianças, se depara com a seguinte pergunta: “Tio, tu és índio de verdade?” (Munduruku, 2020, p. 18). Com um diálogo ancorado no humor, o personagem apresenta uma nova visão à curiosa criança, de modo que ela chega à melhor conclusão que se poderia imaginar: “Entendi, tio. Tu queres dizer que mesmo que tu uses roupas, não deixa de ser índio, né?” (Munduruku, 2020, p.18). Temos, assim, uma situação que demonstra o potencial da educação, na medida em que se busca garantir a esse público o acesso à informação, que termina por garantir a superação de visões equivocadas reproduzidas sistematicamente.

Na perspectiva de discutir sobre as formas de tratamento relacionadas aos povos indígenas, a crônica 4, “A força de um apelido”, problematiza os termos índio, indígena, parente e originário. A partir de um narrador em 3ª pessoa, apresenta uma criança que, mesmo preferindo permanecer em sua aldeia, se vê

obrigada a frequentar a escola dos não indígenas, no espaço urbano, desconectado de sua cultura. Nesse espaço, depara-se com colegas de sua idade que o encaram como um evento, uma figura excêntrica, o que, por si só, já gera desconforto. O texto apresenta, assim, várias reflexões sobre a forma adequada de se direcionar aos povos originários, que possuem nome, sobrenome e etnia. Em função disso, o leitor é encaminhado à conclusão de que, para se referir a um povo originário, basta chamá-lo pelo nome próprio, a exemplo de “Índigena Potiguara”, “Índigena Makuxi”, “Índigena Munduruku”, dentre outros, evocando sempre a etnia, pois estamos tratando de povos diversos, com culturas e singularidades.

Na crônica 5, “O índio é mesmo preguiçoso?”, discute-se acerca do tempo, do trabalho e da forma de vivências indígenas, tanto aldeia quanto na cidade. A narrativa apresenta a forma como os povos indígenas têm aldeado os espaços sociais. Assim, contrapõe a fala de um não indígena, que se sustenta pelo viés exploratório do meio ambiente e de suas riquezas, e a fala de um indígena marcada por outra cosmovisão sobre o uso respeitoso dos recursos que a floresta oferece, afastado do viés consumista e predador do meio ambiente. Aos olhos de setores como o agronegócio, esse modo de vida indígena atrapalha o desenvolvimento do país, porque é preciso explorar os territórios e extrair deles, no menor tempo possível, todas as suas riquezas. As comunidades originárias, por outro lado, preservam suas terras do desmatamento justamente por defender uma posição contrária à do capitalismo. Em virtude disso, os territórios onde menos há desmatamento são justamente aqueles demarcados para os povos indígenas e, dessa forma, amparados por legislação federal específica.

Na crônica 6, “Qual é a sua etnia⁶?”, observamos a pluralidade de povos indígenas existentes no Brasil, que totalizam, segundo o Censo Demográfico (2022), mais de 1,6 milhão de pessoas, integrantes de 279 povos, distribuídos em todas as regiões, em aldeias e nas cidades, reafirmando suas identidades e seus direitos.

⁶ Forma de escrita no título da crônica para se referir à etnia.

No texto, o narrador reflete: “Nossos povos foram sendo desqualificados para serem dizimados”. (Munduruku, 2020, p. 31). Esse projeto, porém, não prosperou, porque, desde os primeiros contatos com os invasores, os indígenas resistem, inclusive a essas cenas cotidianas de reprodução de estereótipos diversos que impõe a necessidade de ensinar e esclarecer, principalmente porque a história contada pela ótica do colonizador não desaparece tão facilmente ao longo dos anos.

A crônica 7, “Uma festa de índio”, dá luz às formas de representação da pessoa indígena no dia 19 de abril, apontando o olhar para as práticas desenvolvidas pelas escolas. O narrador-personagem, nesse sentido, relata sobre o dia em que foi a uma escola para ser homenageado, na condição de pessoa indígena, o que ocorre por meio de apresentações repletas de estereótipos acerca dos povos originários. Trata-se do olhar equivocado das instituições escolares em torno de um ‘índio’ que foi desenhado pelo olhar do colonizador. O texto problematiza essa atitude tomada por equipes pedagógicas que ainda não compreenderam o viés antirracista na educação, tanto em instituições públicas como privadas. Sob esse cenário, o texto literário contribui para o entendimento de novas percepções sobre a vida, gerando conexão com as vivências dos grupos subalternizados, a partir da vinculação a um espaço escolar/institucionalizado.

Intitulada “Índio chegou trazendo novidade. Índio trouxe o cachimbo da paz?”, a crônica 8 aborda a religiosidade e a medicina indígena, no sentido de despertar a compreensão acerca dos aspectos religiosos e medicinais que se entrelaçam na configuração da identidade ancestral. A narrativa busca desconstruir a visão sobre o uso de ervas nas culturas indígenas. Isso porque a interpretação equivocada do uso dessas ervas sagradas, manuseadas pelo pajé, confere a elas, no senso comum, o *status* de ser uma “droga”, reduzindo a sua função ao uso recreativo. Desconhecem ou desconsideram, pois, que os indígenas recorrem à natureza para promover a cura das doenças do corpo e da alma, respeitando as espiritualidades envolvidas no processo.

Na crônica 9, “Você fala minha língua?”, aborda-se a relação entre as Línguas Indígenas e o Português. Munduruku reforça que, “no século XVI, eram faladas mais de mil línguas diferentes. 274 ainda são conhecidas hoje em dia” (Munduruku, 2020, p.46). Entretanto, se abordada qualquer pessoa na rua, certamente ela mencionará apenas o Tupi. Há ainda aquelas que não admitem que um indígena fale o português, sob pena de questionar a sua identidade, como a senhora apresentada na referida crônica. Portanto, a narrativa põe em foco o desconhecimento dos brasileiros acerca da própria língua, na medida em que os termos indígenas incorporados ao vocabulário do dia a dia parecem compor apenas uma língua colonial, cenário que diz muito sobre a forma como o Português é ensinado, em um contexto que reforça o discurso do colonizador e busca silenciar a contribuição de outros povos na constituição do vocabulário (escrito/falado).

A crônica 10, “Minha vó foi pega no laço”, trata da representação da mulher indígena, instigando o leitor a pensar nas formas violentas de apropriação dos colonizadores sobre os corpos femininos, mulheres que foram arrancadas de suas aldeias, forçadas a se relacionar e se casar com homens brancos. A narrativa expõe dores humanas universais que dizem respeito a muitos, além de revelarem que as cenas registradas durante o processo de invasão e apropriação indevida dos corpos indígenas e negros ainda se repetem no século XXI.

Já a crônica 11, “Se você é o índio, então não tenho medo” traz uma discussão sobre antropofagia e canibalismo⁷. Tomados como sinônimos, essa confusão apenas reforça o estereótipo do indígena como um selvagem. O foco da narrativa, nesse caso, está na desconstrução de estereótipos relacionados à imagem do indígena

⁷ Para Raul Antelo, “A antropofagia não devora corpos; ela produz corpos. Quem devora carne é o canibalismo” (Antelo, 2001, p. 273). Nesse sentido, “o recurso de devorar os inimigos e deles se servir era para os indígenas não um banquete exótico, mas uma cerimônia, um longo e metódico ritual.” (Machado, 2024, s/p). Ademais, na cultura modernista, o termo antropofagia fazia uma analogia ao ato de devorar influências estrangeiras para criar algo distintamente brasileiro.

construída no imaginário popular entre o bom e o selvagem. O texto demonstra a importância de apresentarmos a pessoa indígena a partir de um olhar distante daquele que, muitas vezes, é retratado no cinema, na música, nos desenhos animados, nos produtos culturais, de modo geral, sob a ótica do medo, da violência, do canibalismo, do exotérico.

Na crônica 12, “Convertendo antas em peixes”, o foco está para as práticas de colonização dos indígenas, costumes e crenças, destacando a situação vivenciada pelos Povos Tupinambás, no século XVI, quando os jesuítas chegaram ao Brasil dispostos a converter, cristianizar todos os indígenas, considerados, pelos colonizadores, como povos sem fé. Problematisa não só o inconformismo diante das estratégias coloniais impostas violentamente a partir do século XVI, mas demonstra também a não aceitação das inúmeras tentativas de apagamento das suas culturas, histórias, nomes, vidas.

A crônica 13, “Japonês, chileno ou índio?”, discute sobre a imagem dos heróis construídos ao longo da colonização, a partir do seguinte questionamento: qual o lugar do indígena? O narrador-personagem problematisa, assim, a valorização exagerada do brasileiro sobre a participação europeia na constituição do país, enquanto oculta as contribuições determinantes do indígena e do negro nesse processo. Estimula a compreensão sobre o quão pouco significa, no Brasil, apenas dizer que temos sangue indígena, pois a indignação só tem valor acompanhada da ação. Por essa razão, devemos estar atentos aos discursos utilizados no dia a dia, à forma como expressamos os posicionamentos, de modo que possamos reconhecer se, de fato, estamos atuando na perspectiva de descolonizar o pensamento e a prática ou reforçando o discurso colonial.

Na crônica 14, “Machismo indígena?”, o foco narrativo se volta para a relação entre homens e mulheres nas comunidades indígenas. As relações humanas, independentemente do contexto cultural, são complexas e dinâmicas. Em vista disso, as disputas e os conflitos se tornam comuns onde quer que haja interações,

ênfatizando que estes não são exclusivos nem mesmo evitáveis simplesmente por se tratar de uma população indígena. Tem-se o apelo à conscientização acerca do problema do machismo e da violência contra a mulher: “Infelizmente, hoje há homens indígenas que estão aprendendo a ser machistas. Em contrapartida, as mulheres estão aprendendo a denunciá-los quando isso acontece”. (Munduruku, 2020, p.67).

A crônica 15, cujo título é “Índio quer apito ou quer direitos?” trata dos direitos indígenas, a partir da luta em defesa da vida e do território. Tem-se dois momentos históricos específicos na trajetória dos povos indígenas do Brasil: antes e depois da promulgação da Constituição Federal, em 1988. Para tanto, é essencial compreender que, até aquele ano, os indígenas não eram considerados cidadãos plenos de direitos; em outras palavras, não tinham *status* de cidadãos brasileiros. Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 representa um marco na história dos povos indígenas no Brasil, na medida em que reconheceu os direitos originários dos indígenas sobre suas terras, além de lhes conferir a condição de cidadãos plenos, capazes de representar seus próprios interesses perante o Estado e a sociedade. Entretanto, apesar dos avanços legais, a efetiva implementação desses direitos continua sendo um desafio contínuo até hoje. A luta dos povos indígenas não terminou com a promulgação da Constituição; pelo contrário, ganhou novas dimensões.

Na crônica 16, “A romantização da vida indígena: o que os brancos pensam?”, há um estímulo à reflexão sobre como a sociedade brasileira tem historicamente se relacionado com as populações indígenas. O texto expõe a dissonância entre a admiração superficial por uma ideia romantizada do “índio” e a negligência ou cumplicidade com as violações de direitos humanos e territoriais dessas comunidades. Tem-se referência à música *Baila comigo*⁸, lançada por Rita Lee, no início dos anos 1980. A letra dessa

⁸ A letra da canção pode ser acessada, na íntegra, no seguinte link: <https://www.letras.mus.br/rita-lee/48498/> Acesso em 03 fev. 2025.

canção faz referência à forma como, naquela época, e ainda hoje, se enxerga a vida nas aldeias. Trata-se de como a violência simbólica se materializa, considerando que a cultura dominante se apropria de elementos da cultura indígena de maneira superficial, enquanto ignora ou contribui para a opressão dessas populações.

A crônica 17, “Equívocos nossos de cada dia”, aponta para a desconstrução do mito do descobrimento, ampliando a percepção sobre a invasão ocorrida em 1500. O texto questiona as inúmeras narrativas difundidas, ao longo da colonização, como uma tentativa de apagamento da diversidade cultural dos povos indígenas, a começar pela ficção de que Pedro Álvares Cabral havia chegado às Índias, o que teria justificado o uso da nomenclatura “índios”. A desconstrução da “descoberta” do Brasil como um evento harmônico e civilizado é essencial para entender as nuances de um processo que foi amplamente marcado por violência e matança, conforme nomeia Ellen Lima Wassu (2023). As contranarrativas emergem, assim, para desafiar e subverter as visões históricas tradicionais, ampliando as vozes dos povos que a colonização tentou silenciar.

Na crônica 18, “Cidadania plena: somos contemporâneos”, o narrador-personagem apresenta um apelo voltado à necessidade de se olhar para os indígenas como gente do presente, e não do passado, pois a visão do passado reforça estereótipos, cobra uma vida romantizada, se apega a traços físicos, busca anular a identidade e a existência dos indígenas, principalmente os não aldeados. Reivindica-se o direito de criar um espaço no presente onde sua identidade seja reconhecida não apenas por dores e traumas passados, mas por sua relevância. Sendo assim, reconhecer os indígenas como parte integrante da sociedade contemporânea quebra as barreiras de uma redoma idealizada que busca banalizar ou cristalizar sua existência.

As crônicas citadas oferecem um caminho para a abordagem das questões indígenas em sala de aula, especialmente no contexto contemporâneo. O trabalho com a literatura indígena tende a ser uma estratégia para a formação de leitores conscientes dessa

diversidade cultural brasileira que carece ser reconhecida e valorizada. À luz disso, os textos analisados representam um meio para que os estudantes compreendam a história e as realidades contemporâneas dos povos indígenas, além de refletirem sobre seu próprio papel na sociedade.

Conforme se percebe pelo recorte temático, a obra produzida pelo escritor Daniel Munduruku vai ao encontro de “uma perspectiva que ultraja e supera o passado colonial e as orientações propostas pelo cientificismo eurocentrista” (Gonzaga, 2022, p. 148). Em função disso, ao levar esse texto para a sala de aula, promove-se a contribuição para que seja possível formar leitores literários críticos, que ampliem a sua visão acerca das histórias que lhes foram contadas ao longo da trajetória escolar, especificamente em relação aos indígenas.

Nesse sentido, há um favorecimento do processo que Colomer (2003, p. 374) chama de “educação social através de uma narração ordenada da interpretação do mundo”. Ampliar, pois, o contato com essas narrativas, à luz da lei nº 11.645/08, estimula a formação do leitor multicultural. Sob esse viés, Michèle Petit, ao refletir sobre a importância da leitura na construção do ser, lembra que “a linguagem não pode ser reduzida a um instrumento, tem a ver com a construção de nós mesmos” (Petit, 2009, p.71).

Portanto, ao oportunizar ao leitor o acesso à linguagem literária, nesse caso vinculada à produção indígena, colabora-se para que ele enxergue outras vivências, ouça outras vozes e, assim, se distancie de discursos homogeneizantes que, por vezes, flertam com a intolerância, com o desrespeito à diversidade.

Logo, as narrativas da obra *Crônicas Indígenas* caminham nessa direção, permeadas por um vocabulário acessível ao público da Educação Básica, em constante diálogo com o humor sem perder de vista a seriedade das temáticas priorizadas. Revelam-se pertinentes para que, sob mediação do professor, o jovem estudante consiga enxergar além do óbvio, principalmente na condição de não-indígena, humanizando-se por meio do texto literário e mergulhando em sua ancestralidade.

Considerações Finais

Esse trabalho destaca a importância de se utilizar a literatura indígena como ferramenta pedagógica para fomentar o letramento literário decolonial. Ao proporcionar aos estudantes o contato com essas narrativas, amplia-se a compreensão sobre a pluralidade cultural do Brasil e a riqueza das contribuições indígenas para a formação da identidade nacional. Nessa perspectiva, a obra *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola*, de Daniel Munduruku, revela-se um material de leitura com uma contribuição significativa para a formação do leitor crítico e multicultural, conforme preconizado pela Lei nº 11.645/08. Essa legislação, ao orientar a inclusão da história e da cultura indígena no currículo escolar, abre caminho para uma educação que valoriza a diversidade cultural e combate estereótipos historicamente perpetuados. Nesse sentido, Munduruku, por meio de suas crônicas, oferece uma narrativa que rompe com o eurocentrismo e promove o reconhecimento das vozes indígenas, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, a obra de Munduruku performa um convite para que educadores e alunos reflitam sobre a história e os desafios contemporâneos enfrentados pelos povos indígenas, promovendo um diálogo que transcende o ambiente escolar e se estende à sociedade de forma ampla. Em vista disso, para que essa transformação ocorra efetivamente, é necessário investir na formação continuada dos professores, garantindo que eles estejam preparados para mediar essas discussões de maneira crítica e engajada. A superação dos desafios curriculares e a inclusão de novas vozes no ensino dependem de um compromisso institucional com a diversidade e a equidade. A propósito, estudos futuros podem dedicar atenção a esse aspecto, aprofundando o olhar acerca da necessidade da promoção de momentos formativos que subsidiem o profissional docente de caminhos para o trabalho com o texto literário indígena em sala de aula, contribuindo para que essa discussão ocupe as escolas da educação básica.

Portanto, a literatura indígena contemporânea, exemplificada pelas crônicas de Munduruku, não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também desempenha um papel crucial na promoção de uma educação que respeita e valoriza as diferenças. Ao integrar essas obras no cotidiano escolar, damos um passo importante rumo à construção de um futuro em que todos os grupos étnicos tenham suas histórias e culturas reconhecidas e celebradas. Assim, no contexto de ensino, a literatura indígena educa e transforma, cumprindo um papel essencial na formação de leitores conscientes e cidadãos comprometidos com a justiça social.

Referências

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo, Ubu Editora, Piseagrama, 2023.

BRASIL, **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 12 jun. 2024.

BRASIL, **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm> Acesso em 12 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. [PNBE Indígena 2015]. FNDE. SECADI. Edital de Convocação 01/2014 – CGPLI. **Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Indígena 2015.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/Editais/edital_pn_be_indigena_2015.pdf> Acesso em 04 jun. 2024.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula.** Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário.** São Paulo, Editora Global, 2003.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei nº 11.645/2008: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras.** Curitiba, Ed. Appris, 2021.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena.** São Paulo, Matrioska Editora, 2022.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte, Mazza Edições, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. 7 ed.; Brasília, DF, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2023.

MUNDURUKU, Daniel. “Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória”. In: **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea.** Julie Dorrico, Leno Francisco Danner, Heloísa Helena Siqueira Correia, Fernando Danner (orgs.). Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas indígenas para rir e refletir na escola.** Ilustrações de João Montanaro. São Paulo, Editora Moderna, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio: uma quase autobiografia.** 1. ed. Porto Alegre, Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo, Editora Paulinas, 2012.

SAMPAIO, Leila Silvia; SILVA, Rosana Rodrigues da. **Literatura Indígena na escola: a teoria a favor da prática no ensino**. Revista Água Viva, [S. l.], v. 4, n. 2, 2019. DOI: 10.26512/aguaviva.v4i2.23842. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/23842>> Acesso em: 13 jun. 2024.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba, Ed. UFPR, 2018.

THIÉL, Janice. **Pele Silenciosa, Pele Sonora: A literatura Indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

WASSU, Ellen Lima. **Yby Kûatiara: um livro de terra**. Editora Urutau, 2023.

CAPÍTULO 06

GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: entre discussões teóricas e algumas possibilidades didáticas para aula de língua portuguesa

Cleuma Regina Ribeiro da Rocha Lins¹

Juarez Nogueira Lins²

Leônidas José da Silva Júnior³

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa, que durante muito tempo, adotou como objeto de estudo apenas a língua padrão (com ênfase no ensino de gramática ou a valorização exacerbada desse conteúdo), excluiu da escola, todas as outras possibilidades de usos da linguagem. E deste modo, a metodologia utilizada nas salas de aula, seguiu um padrão único – ensinar as regras e as exceções da gramática portuguesa para se “falar e escrever corretamente” – prática que se solidificou, ao longo do tempo, e ficou conhecida como metodologia tradicional. Este modelo, apesar dos avanços linguísticos⁴, tecnológicos, socioculturais, ainda se faz presente, com menos força, juntamente com outras perspectivas metodológicas (que se ajustam às novas realidades sociais/educacionais/linguísticas)⁵, na escola contemporânea. E, neste

¹ Professora Substituta DL/CH/UEPB. E-mail: cleuma.regina@yahoo.com.br

² Professor Associado DL/Profletras/CH/UEPB. Email: jn.lins@servidor.uepb.edu.br

³ Professor Associado. DL/Profletras/CH/UEPB. E-mail:

leonidas.silvajr@servidor.uepb.edu.br

⁴ O contato com a Linguística textual, Sociolinguística, Análise de Discurso, Semântica, Pragmática entre outras.

⁵ Reflexivas, contextualizadas...

cenário, ainda confuso, para muitos docentes, trazer propostas didáticas que ampliem as possibilidades didáticas desses professores/as, se faz necessário.

Tendo em vista a problemática descrita, este artigo visa discutir e apresentar algumas atividades de ensino de língua portuguesa, de base contextualizada, a partir do uso da gramática contextualizada, como visto em Irandé Antunes e sua *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”, ou seja, “gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer”* (ANTUNES, 2014, p. 47). Assim, nesta perspectiva de interação verbal, vista como lugar da produção da linguagem e constituição dos sujeitos sociais, subsidiam esta pesquisa, além de Antunes (2003; 2007; 2014), os estudos de Suassuna (2020), Travaglia (2009) Geraldi (1999), Orlandi (2001). O referencial metodológico adotado constitui-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e propositivo, voltada para o ensino básico, mais precisamente, para o ensino fundamental.

2. Perspectivas de Ensino em Língua Portuguesa – o tradicional e o contextualizado

2.1 O ensino tradicional de Língua Portuguesa

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa (LP), costuma-se classificar, enquanto práticas metodológicas tradicionais, aquelas práticas que se perpetuaram ao longo dos séculos de ensino de LP, práticas repetitivas, pouco reflexivas (exigiam, primordialmente a memorização de regras e exceções, desarticuladas do seu contexto de produção), conforme (Suassuna, 2020). Tais práticas, desde a década de 80, vem sendo alvo de estudos e críticas⁶, como aqueles constituído por J. W. Geraldi, O

⁶ Mecanização, repetição, memorização, ausência de criatividade, ausência de interação.

texto na sala de aula (1999), Magda Soares em *Linguagem e Escola: uma perspectiva social* (1988) entre outros, que se constituíram com base nas diversas correntes linguísticas do século XX (Estruturalismo, Gerativismo, funcionalismo, Sociolinguística). E as críticas vão além dos estudos citados e, hoje, estão presentes, tanto em estudos acadêmicos, quanto na arte e na mídia. Drummond, poeta moderno, no poema *Aula de Português* disse “figuras de gramática, esquipáticas, atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me”, se referindo ao ensino tradicional de gramática. Na charge abaixo, a personagem Mafalda⁷, garota crítica, nos apresenta uma ideia da aula tradicional que desde as séries iniciais, fazem parte do ensino.



Fonte: QUINO, Mafalda: todas as tiras. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

A charge, ao criticar a metodologia de ensino de linguagem, repetitiva, vaga e inócua, ao mesmo tempo, busca outras formas “realmente importantes” de se vivenciar a linguagem, a linguagem real que deveria acontecer na escola. Ensinar gramática não significa, portanto, aprender por repetição, memorização, significa propor discussões e, ao mesmo tempo, oferecer espaço no campo da linguagem para que os alunos tenham oportunidades de expor seus conhecimentos sobre a língua, dentro e fora da escola. E desse modo, entender como o processo de escolarização pode ampliar as

⁷ Personagem de muito sucesso, pela sua personalidade forte, pela sua capacidade crítica. Criação do cartunista argentino Quino.

experiências de interação entre as diversas línguas, inclusive, a língua proposta pela escola.

Enquanto isso não se concretiza, integralmente, não é difícil encontrar a metodologia clássica de ensino: **conceituar**, **classificar** e **exemplificar**. O que é o sujeito? Resposta: o sujeito que pratica a ação, O termo com o qual o verbo concorda. Como se classifica o sujeito? Resposta: simples, composto, oculto, indeterminado, inexistente. Dê um exemplo de cada um deles. João comprou uma casa/João e Maria moram na casa/Moramos na casa/Vende-se uma casa/Choveu muito. Como se percebe, essa metodologia, favorece o ensino desarticulado, fragmentado, isolado de qualquer contexto (descontextualizado). Não se deseja aqui, “satanizar” esta forma de ensino, mas trazê-la para o contexto, a partir de um gênero textual. E esta situação de comunicação efetiva, favorece a contextualização do conteúdo e, portanto, possibilita o encontro do aluno com os vários sentidos presentes no texto (Orlandi, 2001).

Entretanto, mesmo que se utilize um gênero textual contemporâneo, produtivo, a exemplo da charge, que traz diferentes linguagens é possível, realizar uma abordagem tradicional e subutiliza-lo. Veja-se um exemplo de uma atividade tradicional, mesmo utilizando um gênero textual,

Proposta:

1. Dada a charge abaixo:



Fonte: QUINO, Mafalda: todas as tiras. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

a) Identifique e classifique o sujeito em destaque na segunda tirinha.

Resposta:

- Sujeito “esse lixo”
- Sujeito simples

Observa-se que não é necessário refletir muito, para responder à questão proposta. Basta decorar o conceito e a classificação de sujeito. “O professor deverá perceber que a gramática da língua é constituída por bem mais do que isso para conseguir fazer um trabalho efetivamente pertinente e produtivo no ensino de língua materna”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 30). Na proposta, não se aproveitou os significados do texto, a relação do texto com a realidade social, a construção do gênero textual charge. Enfim, houve uma subutilização do gênero.

A questão, sob a perspectiva contextualizada poderia trazer, por exemplo, as seguintes questões:

- a) Por que o garoto acha difícil entender os significados de sujeito e predicado?
- b) Por que dentro do contexto apresentado na segunda tirinha ele diz que o sujeito é o prefeito? E “Esse lixo” como seria classificado, no mesmo contexto?
- c) A resposta dele foi aceita por Mafalda?
- d) Que tipo de sujeito social é o prefeito?

Algumas respostas seriam possíveis: Porque o conteúdo é abstrato, quando tratado só do ponto de vista gramatical, sem contextualizá-lo. Na frase “Esse lixo enfeia a rua” o sujeito gramatical seria *esse lixo*, no entanto, contextualizando, o garoto diz que o prefeito, que é responsável pela limpeza da cidade, é o sujeito. Mafalda faz uma cara de desagrado pela resposta. Ela aprendeu sobre o sujeito gramatical e não sobre o sujeito social. Este é um sujeito social relapso, que não cuida bem da cidade. O professor (a) pode discutir essa relação do sujeito gramatical com o sujeito social. Portanto, ensinar língua não é ensinar a terminologia gramatical (Antunes, 2007), mas ensinar os gêneros textuais. A gramática representa uma organização normativa que prescreve como os textos (gêneros textuais) podem ser adequados aos contextos de usos da língua.

2.2 Sobre a Gramática Contextualizada – reflexões

O trabalho com a gramática contextualizada segue o texto homônimo de Irandé Antunes, intitulado *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. De forma geral, **contextualização** é o ato de unir o conhecimento e a realidade em que a língua é produzida (Antunes, 2007). E, portanto, o ensino contextualizado leva em conta o cotidiano e a realidade de cada região, as experiências vividas pelos alunos, suas prováveis áreas de atuação profissional, como eles podem atuar como cidadãos; enfim, ensinar levando em conta o contexto dos falantes, nas mais variadas situações de interação social.

Então, conforme Antunes (2007) para entendermos **contextualização** precisamos entender que a linguagem nunca ocorre de forma isolada, mas dentro de um contexto (uma situação de comunicativa – uma aula, uma conversa, um bilhete, um e-mail, uma mensagem, um editorial, uma reportagem, uma carta argumentativa, uma anedota...). Ou seja, os interlocutores (os falantes/ouvintes) existem, existe um motivo, um objetivo, vários significados (sentidos). E que a língua portuguesa não é só a norma (as regras e as exceções) existem classes sociais diferentes, gêneros diferentes, tempos diferentes, espaços diferentes, leitores diferentes. As normas estão inseridas nos textos que as pessoas no dia a dia. E a língua vai mudando, todos os dias. A gramática não consegue acompanhar essas mudanças, com a mesma rapidez, logo, trabalhar a gramática isolada.

Mas, como cada pessoa tem um ponto de vista sobre as línguas, ou sobre o ensino da língua portuguesa. O professor (a), também e, na hora de ensinar ele faz escolhas. Se ele vê a linguagem enquanto expressão do pensamento, em detrimento da linguagem enquanto forma de interação (Geraldi, 1999), vai optar por um ensino de gramática mais tradicional (ensinar os conteúdos gramaticais, a partir de frases, sem contexto), sem unir o conhecimento e a realidade em que a língua é produzida. E para Antunes (2007), a prática de ensinar português através de frases,

apresenta dois problemas: 1) no mundo real ninguém se comunica através de frases soltas e isoladas, Exemplo 1: Pedro comprou uma mesa nova. Sujeito: Pedro. Predicado: comprou uma roupa nova. Não há contexto: quem é Pedro? Que papel social exerce? Por que ele comprou uma mesa nova? (Não faz sentido, nem para o professor, nem para o aluno). 2) em atividades com frase nunca há contexto. Nessa perspectiva, pedir para o aluno classificar o sujeito indeterminado de uma frase não faz sentido, porque a escolha desse tipo de sujeito só pode ser interpretada e analisada dentro de um contexto.

3. Proposta didática para a aula de língua portuguesa

Neste tópico apresenta-se algumas propostas de atividades contextualizadas, para uso nas aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental. Parte-se do princípio, já discutido, de que determinado conteúdo só tem sentido, situado em um contexto de produção, ou um contexto mais amplo, sociohistórico.

Ao propor a seguinte questão: Classifique o sujeito da oração: “Quebraram a lâmpada da sala de aula. ” Resposta: sujeito indeterminado. Nesta perspectiva tradicional, surgem alguns questionamentos: que significado esse exemplo traz para os alunos? Ajuda a entender o que é e para que serve o sujeito indeterminado? Ele aprende ou decora esse tipo de sujeito?

Proposta de atividade 01 - a partir do gênero textual crônica

Objetivo da atividade:

- Compreender o conceito de sujeito indeterminado e sua importância para a construção de sentidos, no gênero apresentado.

Texto 1 – Meu primeiro dia de aula

Cheguei à sala de aula. A bagunça estava solta e os alunos jogavam uma bola de papel para o alto. Quando ela descia, um

deles pulava e batia forte, jogando-a para acertar outros colegas. Entrei e fiquei olhando. Numa dessas subidas e descidas, a bola subiu e bateu em uma lâmpada pendurada no texto. Um barulho de estilhaço deixou a turma silenciosa. Foram chamar o diretor. Um senhor de uns 40 anos entrou perguntando – posso saber que quebrou a lâmpada? Silêncio total. Ele então escolheu a mim e perguntou calmamente. Pode me dizer quem quebrou a lâmpada? Os garotos olharam para mim, meio temerosos, meio afobados e eu, disse: Cheguei agora, não vi quem foi, sei que quebraram. Vi sorrisos estampados e a cara de incrédulo, do Diretor. Fomos todos para a Direção. (J. Lln, N, Contos de Escola)

Questões:

1. A situação apresentada é comum, na vida de estudantes. Vocês já se envolveram em uma situação semelhante? Conte sua história. Agiria da mesma forma que o garoto? Por que?

2. O texto acima narra os acontecimentos de um garoto, no seu primeiro dia de aula. Observe que a narração é a tipologia mais utilizada, portanto, a classe gramatical mais utilizada é o verbo. Você saberia dizer em que gênero se enquadra esse tipo de texto?

3. Por que o aluno não quis dizer, ao diretor, quem havia quebrado a lâmpada?

4. Que expressão/palavra ele utilizou para escapar da pergunta do Diretor e não “entregar os colegas”?

5. Essa palavra, utilizada pelo garoto representa um sujeito:

- a) Simples
- b) composto
- c) oculto
- d) indeterminado

6. Então esse tipo de sujeito, utilizado pelo garoto serve para que?

A atividade, sem deixar de fora os conteúdos gramaticais, os aborda de forma reflexiva, levando os alunos a articularem os

conteúdos, aos contextos da escola, das suas experiências enquanto discentes. Experiências vividas ou imaginadas, no contexto da escola, próximas da sua realidade. E mesmo se tratando de trabalhar com uma frase descontextualizada é possível criar um contexto. Observe-se a proposta de atividade 2.

Proposta de atividade 02 - a partir de frase descontextualizada

Objetivo da atividade:

- Compreender a noção de sujeito gramatical, articulando-a a noção de sujeito social.

1. Na frase: *O menino de rua pintou a casa de Pedro*, mais interessante do que saber, nessa oração, que o menino de rua é o sujeito e, esse sujeito é simples, é saber:

- a) Quem é esse menino?
- b) Qual o nome dele?
- c) Por que ele vive na rua?
- d) Quem é Pedro?
- e) Por que Pedro tem casa e o menino, não?
- f) Quem é mais sujeito: o menino que mora na rua ou Pedro que tem casa?

Quando o professor faz essas perguntas ele está contextualizado a os conteúdos, criando momentos de reflexão, criando uma discussão para ampliar o conhecimento do aluno, sobre o conteúdo sujeito. E, principalmente, levando-os a se situarem enquanto sujeitos sociais – que podem ocupar diferentes espaços na sociedade.

Proposta de atividade 03 - a partir do gênero charge

Objetivo da atividade:

- Compreender a noção de sujeito gramatical, articulando-a a noção de sujeito social.

1. Leia a charge:



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/31069885>.

- Quem é o sujeito gramatical, na frase colocada pela professora?
- Por que o aluno disse que o sujeito é um Mané?
- Você concorda com o aluno?

Na proposta espera-se que os alunos percebam que o sujeito é: O eleitor. Mas que esse sujeito é realmente tolo, se acredita na honestidade política. Um mané, como diz a criança, indo além do significado gramatical da oração. Nesse caso, criança entendeu que o sujeito eleitor, que confia nos políticos é na verdade um assujeitado, sem voz, sem prestígio, um zé ninguém. E os políticos seriam verdadeiramente, o sujeito que tem direitos, bom salário, mordomias. Cabe ao professor discutir isso, dizer que nem sempre o sujeito da oração, é o sujeito que vive bem socialmente. Quando o professor (a) traz um texto como esse para discutir o sujeito, ele (a) contribui para formar um aluno (a) crítico (a).

Proposta de atividade 04 - a partir do gênero canção

Retrato em Preto e Branco – Chico Buarque e Tom Jobim

Já conheço os passos dessa estrada .
Sei que não vai dar em nada
Seus segredos sei de cor
Já conheço as pedras do caminho,
E sei também que ali sozinho,
Eu vou ficar tanto pior
E o que é que eu posso contra o encanto,
Deste amor que eu nego tanto
Evito tanto e que, no entanto,
Volta sempre a enfeitiçar
Com seus mesmos tristes, velhos fatos,
Que num álbum de retratos
Eu teimo em colecionar

Lá vou eu de novo como um tolo,
Procurar o desconsolo,
Que cansei de conhecer
Novos dias tristes, noites claras,
Versos, cartas, minha cara
Ainda volto a lhe escrever
Pra lhe dizer que isso é pecado,
Eu trago o peito tão marcado
De lembranças do passado e você sabe a razão
Vou colecionar mais um soneto,
Retrato em branco e preto
A maltratar meu coração

Vou colecionar mais um soneto,
Retrato em branco e preto
A maltratar meu coração.

Elementos para explorar a canção

- Ponto de vista do sujeito – Quem é esse sujeito poético? Por que ele diz o que diz?
- Em que contextos sociohistórico, contexto de produção, podemos situar a canção,
- Ponto de vista linguístico – gênero textual, leitura, compreensão, interpretação, oralidade, gramática, literatura, variação linguística...
- Ponto de vista da identidade – o mundo feminino, o mundo masculino;
- Ponto de vista da realidade atual – como são as relações amorosas, hoje?

E outras inúmeras questões poderiam ser construídas, ampliando as possibilidades de interação/contextualização através da canção buarqueana. Neste caminho, percebeu-se que pelo uso da linguagem em situações contextualizadas que se constroem textos e sentidos, que se estabelecem vínculos, compromissos entre sujeitos em situações reais de interação, para que, a partir desta interação, eles se constituam. E assim, a linguagem possa ser vista como o espaço onde se instalam conflitos sociais, entendimentos, confrontos ideológicos (Orlandi, 2001).

4. Algumas Considerações

Quando se ensina gramática (o conteúdo) de forma contextualizada, na sala de aula, possibilita-se aos alunos a oportunidade de compreender que ambas as abordagens de ensino (tradicional e contextualizada) estão presentes no cotidiano das escolas e podem dialogar com a ideia de construção da linguagem à serviço das finalidades sociolinguísticas dos sujeitos. E deste modo, a contextualização contribui para ampliar o processo de letramento literário, cultural, social e comunicativo/linguístico dos falantes da língua portuguesa, ao promover experiências linguísticas em diferentes contextos de uso das variantes da língua.

Assim, repensar as metodologias no ensino de língua portuguesa se constitui em levar os sujeitos a refletir sobre a língua e os efeitos de sentido que os conteúdos gramaticais produzem (ANTUNES, 2007). Dessa forma, o ensino contextualizado da gramática torna-se uma ferramenta relevante para que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa aconteça de maneira fluida e produtiva, para formar um aluno consciente acerca da estrutura e dos usos da língua. E para construir as propostas, ou seja, realizar o intento de contextualizar a gramática e validar o processo de interação social, levou-se em consideração que:

- Trabalhar na perspectiva interacional (terceira concepção de linguagem) é trabalhar de modo contextualizado e reflexivo, para interagir com o aluno e não apenas leva-lo a decorar:

- Interagir é discutir, falar, ouvir, concordar, discordar, acertar, errar, trocar pontos de vista, em busca de um resultado qualquer.

- Só decorar o conceito, a classificação e os exemplos não é mais suficiente. Temos que ampliar. “A gramática é necessária mais não é suficiente” (ANTUNES, 2007, p. 26)

- Não vamos deixar de estudar a gramática, ela é importante. Mas vamos trabalhar, sempre que possível, de forma contextualizada.

- Mais a língua, seja ela qual for, é coletiva e deve ser trabalhada de forma interacional. Falar, ler, escrever é agir no mundo, usamos a língua para interagir com o mundo.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo:

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

ORLANDI E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes, 2001.

Parábola Editorial, 2014.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. São Paulo: Papirus, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 07

RESSIGNIFICANDO MÉTODOS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ATRAVESSAMENTO [PRÉ/PÓS] PANDÊMICO: uma experiência no contexto de formação

Lucas Antonio Torres Cavalcante¹

Jackson Cícero França Barbosa²

1. Introdução

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Antenor Navarro, onde foram observadas as aulas, está localizada na Rua Prefeito Manoel Lordão, Número 161, centro, Guarabira, Paraíba escola esta que tenho o prazer de ser aluno do curso de Libras, uma extensão da FUNAD, oferecida através do serviço de referência de inclusão da pessoa com deficiência, polo SERI. A escola possui atualmente 570 alunos matriculados, ofertados tanto no Ensino Fundamental segunda fase bem como no Ensino Médio, ambos também na modalidade EJA. A escola também dispõe de educação especializada (AEE).

A estrutura física da escola é constituída por direção, secretaria, biblioteca, sala de recursos multifuncionais, salas de aula por turmas, onde das quais, 6 (seis) são exclusivas da educação especializada, o AEE, e 8 (oito) oferecidas as turmas regulares,

¹ Graduado em Letras – Inglês, pela Universidade Estadual da Paraíba. Pós-Graduando em Ciências da Linguagem com Ênfase em Língua Portuguesa CLELP/MPLE/UFPB, Integrante do Grupo de Pesquisa TEOSSENO/CNPq/UEPB. E-mail: lucas.torres@academico.ufpb.br.

² Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Letras, Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: jacksoncfb@servidor.uepb.br .

cantina, auditório, refeitório, quadra poliesportiva e banheiros adaptados aos portadores de deficiência. A escola onde ocorreram as observações funciona há mais de 80 anos. Tendo acesso a algumas informações cedidas pela gestão escolar nos fez ficar encantados pelo seu histórico na educação, começando pelo seu patrono, Antenor de França Navarro, engenheiro e interventor da Paraíba durante 17 meses, apesar de pouco tempo governando o estado da Paraíba, foi o primeiro governante a tornar o ensino público uma realidade, promovendo educação para os menos favorecidos socialmente, democratizando a educação no estado e fundando diversas escolas públicas.

Objetivamos, de modo geral, na escola-campo, realizar atividades neste ambiente escola, com métodos que utilizassem tecnologias digitais como a *internet*, bem como *softwares* que auxiliassem as aulas de Língua Inglesa dentro de uma perspectiva de que esses recursos didáticos funcionassem apenas como ferramentas, e que o papel do professor fosse mediar esses conhecimentos e apresentar meios de dinamizar suas aulas e assim promover uma aprendizagem mais efetiva.

Logo em seguida, vamos refletir sobre as atividades observadas, o olhar para a prática docente e as tecnologias digitais como “herança” positiva do período pandêmico, haja vista que, muito embora a informatização das escolas já era prevista pelas políticas públicas de educação, não havia implementado, ou preparado suficientemente os docentes para tais práticas.

2. Desenvolvimento das experiências docentes no contexto de estágio supervisionado

Como esclarecemos em Cavalcante (2023), o período das observações aconteceu de maneira tranquila, satisfatória e prazerosa, sem muitos embargos ou problemas que nos fugissem do controle, as aulas realizadas neste contexto pós-pandêmico se caracterizam como um desafio mútuo entre os professores e alunos, que veem nas aulas a única forma de conseguir levar o ensino

adiante. O contexto em que se encontram as aulas presenciais compreendem diferenças significativas quando comparadas às aulas virtuais, muito embora ainda tragam muitas contribuições no que tange as questões metodológicas, observamos que a tecnologia foi uma “herança” positiva do período das aulas virtuais.

Sabendo disso, quando olhamos para o professor, percebemos que ele ocupa-se por muito mais tempo a procura de ferramentas e plataformas que podem suprir o que é proposto em suas aulas, sejam virtuais ou presenciais, pesquisando novas teorias que consigam ajudá-lo nesta nova realidade.

Os aprendizes, por sua vez, percebemo-os num contexto atípico que os faz agir totalmente diferente em relação ao ensino virtual, pois enquanto antigamente os professores pediam para os alunos pegarem o livro de determinada disciplina, hoje ele tem acesso através de *smartphones*, *notebooks* ou *tablets*, e acredito que essa transformação seja algo bastante positivo, muito embora seja tardio.

Durante o período das aulas remotas é natural pensar que esta atitude introspectiva dos alunos se deve à falta de pressão que um professor presencial impõe ou ao fato de que a falta de socialização entre os alunos os tornou, ao menos por hora mais tímidos. Este período, entretanto deixou-nos a lição de refletir sobre as possíveis razões para tal retraimento dos alunos, fazendo-nos procurar por alternativas.

Neste íterim, nos deparamos com os conselhos de Assis-Pettersen e Silva, dois especialistas conceituados na área de ensino da LI, que afirmam não ter um método específico ou uma fórmula pronta pra cumprir os desafios de instruir os alunos mais retraídos a participar das aulas, conforme seus apontamentos:

Assim, fica cada vez mais difícil falar de metodologias e abordagens de forma generalizadas. Preferimos, então, enfatizar como fundamental para a inclusão e a participação de todos os alunos no processo de participação-aprendizagem a mudança de paradigma de professor- oferece-respostas-prontas- ou de professor-condutor-da-

aula para a prática de professor-mediador-parceiro. (ASSIS-PETTERSON;SILVA, 2009, p. 102)

Estes conselhos, mesmo não sendo específicos para a realidade de ensino remoto, na qual acabamos de sair, sugerem algo importante para que repensemos nossa prática nestes casos, afirmando que a mudança no que se refere à inclusão dos alunos no processo de participação-aprendizagem seria uma das alternativas, para uma visão de escola socialmente negociada e pessoalmente significativa em que todos os alunos possam contribuir com a construção do conhecimento na L2 e por isso, cremos que a experiência deixada por estas observações no ensino Fundamental Segunda Fase e no Ensino Médio na modalidade EJA, no que diz respeito a lidar com estes tipos de alunos foi de extrema importância não apenas para este contexto pós-pandêmico.

Baseando-se nessa conjuntura, precisamos compreender a transformação perante a relação entre alunos, professores e tecnologia, nos termos de Monico (2017), onde a autonomia do aprendiz, juntamente com a orientação do professor, torna-o protagonismo na experiência da aprendizagem da Língua Inglesa, por intermédio das ferramentas que as tecnologias digitais oferecem, como o Duolingo, no qual a presente pesquisa ressalta como experiência e discussão.

Além de várias reflexões de cunho mais introspectivo, a necessidade de procurar e aprender a lidar com as novas tecnologias, deixou de certo modo um aprendizado importante neste contexto, uma vez que sabendo que as consequências causadas por um longo período de ensino remoto serão, muito provavelmente, moldadoras do ensino futuro, pois a escola parece estar em uma metamorfose contínua e mais radical do que tem sido há muito tempo, e ainda arriscamos dizer que o futuro é hoje.

No processo de observação percebemos uma diferença significativa entre os estudantes do Fundamental e Médio, modalidade EJA, durante a prática do estágio supervisionado, alguns aspectos foram levados em conta, como por exemplo: o

contexto socioeconômico em que os estudantes estão inseridos; as condições em que esses estudantes se encontram, se há transporte adequado, se há materiais didáticos; e, por fim, se há democratização no acesso à internet, se a escola dispõe de internet para a finalidade educacional, tendo em vista que a pandemia nos trouxe a necessidade eminente de manter a *internet* como fio condutor na mediação no processo de aprendizagem, como afirmam Medeiros e Fontoura no excerto abaixo:

O público da EJA é peculiar e heterogêneo, formado por jovens e adultos que precisaram interromper o processo de escolarização por razões sociais e pessoais, fruto de ambientes marcados pelas desigualdades socioeconômicas, como a pobreza ou a escassez de recursos financeiros. (MEDEIROS; FONTOURA, 2019, p. 71)

Neste sentido, todas as individualidades dos sujeitos/aprendizes que buscam a escola “é diferente dos alunos que frequentam a escola nos anos de escolaridade ditos como adequados à faixa etária” (MEDEIROS; FONTOURA, 2019, p. 72), . Há uma variedade de sujeitos, faixa etária, que se torna desafiador para quem assume o desafio de transmitir novos conhecimentos e apresentar novas tecnologias digitais que ofereça um suporte neste processo.

A escola-campo, neste sentido, não dispõe de *internet* aberta para a finalidade educacional, porém, no ato de observação da turma do 9º D, o professor que ministra as aulas da disciplina de inglês faz uso de um aplicativo, cujo nome é Duolingo, que tem como objetivos o ensino da língua inglesa através da recursos tecnológicos, que, para alguns alunos, é desafiador em virtude da falta de prática e de oportunidade de acesso a esses mecanismos..

Notamos, como afirmamos acima, que grande parte dos alunos era evadida de anos e anos da sala de aula, muitos já são pais e trabalham para garantir o sustento da família, há mães e avós, que trazem para a sala de aula seus filhos, porque não há com quem deixá-los, mesmo com todas as adversidades que esses

alunos são acometidos, não os impediram de ir em busca do conhecimento, muitos ainda têm sonhos que buscam alcançar, a citar: uma jovem mãe e dona de casa nos relata que ainda sonha em ingressar em uma universidade pública.

Acreditamos que a experiência do estágio supervisionado vai além da sala de aula, nos referimos a sala de aula física, vivenciar a docência na práxis da sala de aula e andar pelos corredores da escola- campo e os diferentes espaços que os alunos se concentram para conversar e trocar experiência nos amadurecem enquanto profissionais da educação, neste sentido, procurei vivenciar o espaço escolar a fundo.

Nos dias 02/05, 09/05, 16/05, 23/05 e 30/05 foram realizadas as observações do Ensino Fundamental segunda fase em apenas uma turma, o 9º D. Cujos assuntos ministrados pelo professor da escola-campo basicamente foram: Simple Future, immediate, immediate future, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 1: Conteúdos trabalhados

DIAS	TURMA / ANO	CONTEÚDOS MINISTRADOS
02/05/2021	9 C	Simple Future
09/05/2021	9 D	Immediate Future
16/05/2021	9 A	Immediate Future
23/05/2021	9 B	Simple Future
30/05/2021	9 B	Immediate Future

Fonte: Cavalcante (2023).

Notamos que os alunos recepcionaram bem a temática, desenvolvendo debates em sala de aula e no *Duolingo*, como uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento da aprendizagem, de acordo com Shäfer e Orlando (2018) que destacam o uso dessas tecnologias digitais para a finalidade educativa como viabilizadoras de uma aprendizagem não apenas pautada nos aspectos gramaticais, ou apenas na mecanização da língua, mas como uma contribuição para uma aprendizagem intercultural e dinâmica,

uma vez que o aprendiz torna-se protagonista na busca de novos conhecimentos linguísticos.

Os recursos didáticos utilizados em sala foram: livro didático, quadro e pincel, folhas e os aparelhos celulares dos alunos para realizar a atividade praticada no aplicativo digital, que funciona como uma forma de adaptação aos sons, escrita e conseqüentemente a conhecer novas expressões do inglês, com base nos assuntos propostos.

Nos dias 18/05 e 23/05 ocorreram a observação do Nível Médio, na modalidade EJA/ Noite, nos Ciclos V A, Ciclo V B, Ciclo VI A, Ciclo VI C, Ciclo VI B, os assuntos ministrados pelo professor da escola-campo foram: Possessive Pronouns e Verb to be, conforme a tabela abaixo:

Tabela: 02: Conteúdos Trabalhados

DIAS	CICLOS (EJA)	CONTEÚDOS MINISTRADOS
18/05/2021	CICLO V A	Grammar: Verb to be.
18/05/2021	CICLO V B	Grammar: Verb to be.
18/05/2021	CICLO VI A	Possessive pronouns.
23/05/2021	CICLO VI B	Possessive Pronouns.
23/05/2021	CICLO VI C	Possessive Pronouns.

Fonte: Cavalcante (2023).

Assuntos bastante introdutórios tendo em vista o tempo de evasão de grande parte das turmas. Os recursos didáticos utilizados para auxiliar as aulas expositivas foram o livro didático, quadro e pincel, cadernos. Não foi possível utilizar os recursos tecnológicos com as turmas na modalidade EJA, tendo em vista que havia uma resistência na prática do uso dessas tecnologias, inviabilizando o uso dos *softwares* educacionais no auxílio do processo de ensino e aprendizagem.

Esses descritores abrangem aspectos como compreensão e uso de estruturas gramaticais, vocabulário e habilidades

comunicativas. Eles servem como guia para o planejamento de atividades e para a avaliação do progresso dos estudantes.

3. A sala de aula pré-pandêmica e [pós]-pandêmica

É importante salientar que a prática de estágio supervisionado ocorre pré e pós- pandemia³ desse modo, observamos o impacto da pandemia na educação, pois pode não

ser a mesma experiência dependendo do contexto local, das políticas educacionais implementadas e da disponibilidade de recursos e infraestrutura tecnológica. As escolas, universidades, estudantes, professores e comunidades estão enfrentando desafios significativos durante esse período.

A pandemia também afetou as oportunidades de aprendizagem fora da sala de aula, como atividades extracurriculares, estágios, intercâmbios e outras experiências educacionais enriquecedoras, muitas das quais foram suspensas ou canceladas devido às restrições de saúde e segurança.

Muitos estados implementaram mudanças no calendário escolar durante a pandemia, incluindo atrasos no início do ano letivo, cancelamento de exames e ajustes nos currículos. Essas mudanças podem ter efeitos de longo prazo no currículo e no progresso acadêmico dos estudantes.

Os professores enfrentaram desafios significativos durante a pandemia, incluindo a adaptação rápida a novos modelos de ensino, o equilíbrio entre suas responsabilidades profissionais e pessoais, a falta de treinamento adequado para o ensino on-line e a gestão das necessidades diversificadas dos estudantes em um ambiente de aprendizagem virtual. Diante disso, trazemos a relevante fala de SANTOS e SILVA (2021):

³ Este período consiste no ano de 2022 onde o “Novo Normal” estava sendo reestabelecido no Brasil e no mundo. Deste modo, houve um divisor de águas com o surgimento das vacinas e o retorno das atividades presenciais.

Diante do cenário pandêmico em que se vive, o universo educacional sofreu algumas mudanças no seu processo de ensino aprendizagem, o que fez com que responsáveis pela educação, pensassem em métodos pouco usuais para dar continuidade ao processo de construção de saberes. Identificam-se personagens que estavam “habituaados as aulas com a interação entre professor e aluno, com acesso a bibliotecas físicas e experimentos laboratoriais”, e que se encontram desprovidos dessa realidade há mais de 1 ano, devido à problemática do isolamento social. (SANTOS; SILVA, 2021, p. 16)

A transição para o ensino *on-line* ou híbrido exigiu que os educadores adaptassem suas abordagens pedagógicas e desenvolvessem novas habilidades para o ensino remoto. Isso incluiu o uso de tecnologia educacional, a criação de materiais de ensino on-line e a adoção de estratégias de avaliação alternativas.

Também é importante salientar os efeitos negativos em estudantes de modo geral e dos profissionais da educação, sobretudo. A pandemia teve um impacto na saúde mental dos estudantes, com muitos enfrentando estresse, ansiedade e isolamento social. A falta de interação social e o aumento das demandas escolares podem ter efeitos negativos na saúde mental dos estudantes, afetando seu bem-estar e desempenho de forma geral.

Dentre os diversos males que a pandemia trouxe, destacamos mais um: a pandemia de Covid-19 agravou as desigualdades educacionais já pré-existentes. Nem todos os estudantes têm acesso igualitário a recursos digitais, *internet* de qualidade e suporte adequado para a aprendizagem on-line. Alunos de comunidades marginalizadas, de baixa renda e com necessidades especiais podem enfrentar desafios adicionais para acessar a educação durante a pandemia.

É importante notar que o impacto da pandemia na educação pode variar dependendo do contexto local, das políticas educacionais implementadas e da disponibilidade de recursos e infraestrutura tecnológica. As escolas, universidades, estudantes, professores e comunidades estão enfrentando desafios

significativos durante esse período, e é importante buscar soluções que permitam proporcionar uma educação mais inclusiva e acessível. A pandemia ventilou para a posteridade novas formas de compreender a sala de aula e romper com os métodos hegemônicos.

É impossível observar as aulas presenciais pós-pandemia sem rememorar o período em que passamos na modalidade virtual durante a pandemia, afinal, a pandemia trouxe bastantes coisas positivas para a dinâmica das aulas, dentre esses benefícios o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Vários fatores foram observados e levados em conta durante e depois da pandemia, como por exemplo, a formação adequada dos profissionais da educação no manuseio dos recursos tecnológicos e o acesso à *internet* em sala de aula, tendo em vista que a internet funciona como fio condutor nesse processo.

Na prática da observação da escola-campo, foi dado enfoque na maneira que as aulas foram conduzidas fazendo uma comparação com o período que antecedeu a pandemia, o período durante a pandemia e os dias atuais, bem como naturalmente os conteúdos, recursos didáticos e a forma que as turmas recepcionaram a metodologia do professor (a) da escola-campo. Impossível não deixar de notar a influência que a internet exerce no ambiente escolar no retorno das aulas presenciais. Foi utilizado na turma de 9 D do Fundamental II Fase: o *Duolingo*, um software que objetiva dinamizar o processo de aquisição da língua inglesa.

Conversando com o professor, foi questionado sobre o que motivou o uso do *Duolingo* em sala de aula e se todos os alunos teriam acesso a este aplicativo, foi relatado que, como houve uma evasão bastante significativa durante o período das aulas remotas, e com isso ocorreu naturalmente um déficit na aprendizagem da língua inglesa, onde, a partir de então, começou a utilizar tecnologias digitais que, segundo Monico (2017), estes recursos tecnológicos de certo modo, potencializa o processo de ensino e aprendizagem, onde enriquece e diversifica o compromisso de aprender e ensinar uma Língua Estrangeira.

Assim, a “tarefa de casa” sugerida como consolidação da aprendizagem sempre se consolidou buscando um suporte inclusive nas aulas expositivas, tendo em vista que o *Duolingo* ajuda, de acordo com nossas expectativas, a desempenhar algumas habilidades da aprendizagem de novos vocábulos e posteriormente as habilidades estruturais, gramaticais,

Neste sentido, é importante salientar que aprendemos inglês como *Foreign English* (Língua Estrangeira), haja visto que, não a aplicação da Língua fora do contexto de aprendizagem, muitos dos que se comprometem com a aprendizagem da Língua Inglesa tem contato limitado com o idioma, tornando-se este um aspecto limitador no que tange a aprendizagem efetiva da Língua Inglesa e suas competências, desde modo, (BROUGHTON et al., p 35, 2002) diz que:

No que diz respeito ao aluno estrangeiro, a história do ensino de línguas mostra ênfase em uma gama muito limitada de competência, que tem sido chamada de 'inglês de sala de aula' ou 'inglês de livro didático', e frequentemente tem se mostrado pouco útil para qualquer propósito comunicativo 'real'. Isso significa que, enquanto o uso do inglês como língua estrangeira se restringia principalmente a fins acadêmicos ou a áreas específicas como comércio ou administração, um domínio limitado da língua, principalmente na forma escrita, era considerado razoável e adequado. No entanto, nos tempos modernos, o mundo encolheu e, em muitos casos, a comunicação interpessoal é agora mais vital do que o uso acadêmico. É importante, agora, que o aluno esteja equipado com o domínio do inglês que lhe permita se expressar oralmente ou por escrito em uma variedade muito maior de contextos.(Tradução nossa)⁴

⁴ As far as the foreign learner is concerned, the history of language teaching shows emphasis on a very limited range of competence which has been called 'classroom English' or 'textbook English', and has often proved less than useful for any 'real' communicative purpose. That is to say, as long as the use of English as a foreign language was confined largely to academic purposes, or to restricted areas like commerce or administration, a limited command of the language, chiefly in the written form, was found reasonable and adequate. But in modern times, the world

Diante disso, o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, que por sua vez vem sendo de domínio limitado e pouco útil para fins de comunicação, agora, com as mudanças que ocorrem mundialmente por intermédio das tecnologias digitais e de comunicação, torna-se necessário o domínio da Língua para expressar-se onde permita que haja comunicação interpessoal.

Na práxis, é notável que durante as experiências vivenciadas no momento de interação na aula da escola-campo, a dificuldade encontrada para “atrair os aprendizes” a usar a Língua Inglesa fora do contexto de sala de aula, ou da interação com o aplicativo Duolingo para a promoção da aprendizagem de Língua Inglesa, de certo modo, sugere que seja necessária a troca de conhecimentos interlinguísticos dos aprendizes, para além do que é preestabelecidos pelo professor, objetivando desde modo, a troca de experiência comunicativa.

Diante do que foi discutido, a *internet*, bem como os aplicativos educacionais foram essenciais na busca pela aprendizagem, e conseguimos observar uma resistência ao uso desses mediadores, conversando com a turma notamos que essa resistência é cultural, isto é, talvez não seja o uso do *software*, mas sim o fato de ser a disciplina de língua inglesa, porque muitos alunos acreditam que não vai ser necessário aprender o idioma.

Outros fatores também são evidenciados, como o fato de muitos não dispor de tempo suficiente para ter contato com a língua, ou o único ambiente ao qual este aluno tem acesso à *internet* é o ambiente externo, praças, lanchonetes, prédios públicos em geral, estes foram relatos de estudantes conversas fora da sala de aula, nos corredores da escola-campo.

Entendemos que as escolas precisam proporcionar aos estudantes acesso às tecnologias digitais, já que são competências necessárias no processo de ensino/aprendizagem como atividade

has shrunk and in many cases interpersonal communication is now more vital than academic usage. It is now important for the learner to be equipped with the command of English which allows him to express himself in speech or in writing in a much greater variety of contexts. (BROUGHTON et al, p, 35, 2002).

transformadora, como já foi pontuado anteriormente na seção 2 deste trabalho, perante as reflexões de Monico (2017) na reflexão de que esses recursos, na prática pedagógica, pode oportunizar a aprendizagem de variados temas potencializando a vasta gama de conhecimento, que as tecnologias digitais oferecem aos aprendizes.

O contexto pandêmico só acentuou a eminente necessidade de assegurar, de fato, que os recursos digitais, na prática docente, fornecem aparatos significativos aos professores, como formações e materiais que viabilizem atividades de ensino e aprendizagem.

Em se tratando de ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como sabemos, na atualidade, é um documento orientador que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil. A cultura digital é um dos temas transversais presentes na BNCC (Brasil, 2018), que busca promover a compreensão e o uso ético, responsável e crítico das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, previstas para a área de linguagens da BNCC:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

Ao incluir a cultura digital nos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, busca-se preparar os estudantes para o mundo digital em constante evolução, promovendo uma compreensão crítica, reflexiva e ética das tecnologias digitais, e desenvolvendo habilidades e competências necessárias para o uso responsável e produtivo do ambiente digital na sociedade contemporânea.

Incentivar os estudantes a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e reflexivo em relação à cultura digital,

compreendendo e questionando os valores, crenças e práticas presentes no ambiente digital.

Diante disso, torna-se necessário observar as subjetividades dos aprendizes, haja vista que a prática docente não se resume apenas ao de expor conteúdos e avaliações sobre seus desempenhos em sala. Há fatores externos que interferem no processo de aprendizagem, fatores socioeconômicos e socioculturais, que, se por acaso a prática docente não seja humanizada, provavelmente a tarefa de produção do conhecimento e aquisição da aprendizagem tornam-se dificultosas, como iremos ver na seção seguinte.

4. Cenários e o contexto socioeconômico e sociocultural dos aprendizes

No chão da sala de aula, o professor, enquanto um agente transformador através da educação observa algumas nuances que são relevantes no processo de produção do conhecimento. A prática docente vai além de ser apenas uma prática conteudista, há outros aspectos a ser observados que precedem a avaliação por meio da (in)satisfação com a provável falha em metodologias aplicadas ao ensino da língua inglesa.

A experiência obtida em campo permite observar que aprendizes nas práxis do processo de ensino e aprendizagem geralmente são afetados por uma série de desafios socioeconômicos e socioculturais que podem impactar seu contexto educacional.

Em termos socioeconômicos, esses aprendizes podem estar sujeitos a condições de vida precárias, como a falta de acesso a recursos educacionais adequados e oportunidades limitadas de desenvolvimento intelectual, destacamos, pois, a contribuição de Costa (2010) para esta discussão:

Dentre os fatores que determinam o desempenho dos alunos, o nível socioeconômico tem uma grande influência na performance dos mesmos. Isso é evidenciado pela grande quantidade de estudos que

concluem que o aspecto socioeconômico pode determinar o desempenho dos alunos. Infelizmente no Brasil existe uma dependência da proficiência em relação à posição social, ou seja, os menos favorecidos em sua maioria possuem os piores desempenhos. (COSTA, 2010, p. 15)

Diante disso, as famílias enfrentam dificuldades financeiras, tornando difícil para os alunos terem acesso a materiais escolares, bem como, dispositivos digitais, transporte público, quando o aprendiz reside na zona rural ou até mesmo uma alimentação adequada. Além disso, esses aprendizes podem estar expostos a um ambiente com maior vulnerabilidade a fatores negativos, como violência, crime e falta de infraestrutura básica, interferindo diretamente no rendimento escolar.

Do ponto de vista sociocultural, a comunidade de classe média baixa, apresenta características específicas que influenciam a educação dos aprendizes. Podendo haver uma diversidade cultural significativa, com famílias de diferentes origens étnicas e culturais. Isso pode criar uma riqueza de perspectivas, que, junto ao um ambiente escolar, torna-se uma arma revolucionária na vida desses sujeitos, por outro lado, também pode resultar em desafios de integração e inclusão na comunidade escolar em que o aprendiz se encontra inserido.

Além disso, os valores e normas sociais predominantes na comunidade podem influenciar as expectativas em relação à educação, com uma ênfase na superação de obstáculos e na importância de buscar oportunidades de melhoria socioeconômica, haja vista que o único meio de transformação para uma qualidade de vida melhor é a educação de base.

É importante promover uma educação inclusiva e culturalmente sensível, que valorize a diversidade e crie um ambiente de aprendizado acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica ou cultural. Através de uma abordagem atenta às particularidades da comunidade e do contexto em que os aprendizes estão inseridos, é

possível contribuir para a superação das desigualdades e promover o desenvolvimento pleno desses estudantes. Nesta linha de pensamento, trazemos esse fragmento de Freire (1996), no qual afirma que:

O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto que assim se assume.[...] Outro sentido mais radical tem assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 23)

Em suma, levar em contas os aspectos que mencionamos acima, torna-se essencial no que tange os aspectos da promoção da produção do conhecimento, tal qual Freire (1996, p. 24) elucida: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”, tornando assim, uma prática docente mais satisfatória e humanizada.

5. Considerações finais

É importante ressaltar que o objetivo desta pesquisa foi observar se na prática docente, os profissionais da rede pública de ensino utilizam a internet como recurso didático na aprendizagem da língua inglesa, bem como se há democratização no acesso à internet e softwares educacionais que possibilitem essa experiência.

Para nossas reflexões, também foi essencial considerar se estudantes já utilizaram a internet para mediar o processo de aprendizagem do inglês e se estes estudantes dispõem de internet em casa, na escola ou em algum outro lugar, bem como se também

dispõem de aparelho, como os smartphones, notebooks, *tablets*, e, finalmente, analisar se houve uma transformação no processo de ensino e aprendizagem em um contexto pós- pandêmico.

Sendo assim, a metodologia para o desenvolvimento desta experiência consistiu em analisar em campo a influência que a internet e os aplicativos educacionais exercem no processo de mediação de uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa. O suporte dado pelo aporte teórico nos levou a entender os sujeitos e suas novas práticas nos processos de aprendizagem, entender fenômenos sociais e culturais e seus impactos nas mudanças das identidades, mostrando como isso reflete na produção do conhecimento. Nos amparamos, pois, na abrangente área da Linguística Aplicada e nos estudos culturais, que certamente colaboraram com esta pesquisa. São eles: Hall (2014); Palfrey e Gasser (2011); Castells (2003) e Levy (1992), dentre outros.

Em nossa concepção, consequentemente houve transformações na forma que os professores conduzem seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, provavelmente, os recursos didáticos que os professores usam para auxiliar suas aulas expositivas hoje em dia, exija utilizar algum software educacional ou alguma plataforma que torne dinâmico o acesso aos materiais textuais utilizados em sala de aula.

Observamos que ainda há resistência dos alunos ao usarem esses aplicativos educacionais, acreditamos que por falta de prática, geralmente o novo sempre é encarado com certa estranheza, e pensar que, milagrosamente as tecnologias iriam transformar de uma hora para outra o comportamento “tradicional” de processo de aprendizagem de uma LE é um erro.

É muito gratificante, observar que, uma pesquisa iniciada antes do período pandêmico fosse tomar forma depois de alimentar-se de um período tão doloroso que foi a pandemia de COVID- 19. Entretanto, fomos pretensiosos para a escola-campo, esperando encontrar um ambiente diferente devido ao período de aulas remotas, e encontrei. Estar em sala de aula, observando na prática do estágio o uso de softwares educacionais pelo professor

da escola-campo foi muito gratificante, apesar da resistência de muitos alunos com uso do Duolingo para a finalidade de aprendizagem de uma língua estrangeira. Mesmo assim, observamos o entusiasmo no processo de aprendizagem, em virtude dos elementos da gameificação que pontuamos anteriormente.

A pandemia modificou o ensino e aprendizagem é um fato, porém, ainda há muitos desafios a serem travados, como o investimento público em tecnologias e formação de professores; o acesso mais amplo a internet para finalidade educativa e a conscientização da importância do ensino e aprendizagem da língua inglesa. Este é um trabalho árduo e exige tempo e determinação dos órgãos públicos e privados.

Referências

- ASSIS-PETERSON, Ana A.; SILVA, Eladyr Maria N. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, Diógenes C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. n.11, p. 93- 106.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, EC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BROUGHTON, G., BRUMFIT, C., PINCAS, A. and Wilde, **Teaching english as a foreign language**. Routledge. R. D. 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CAVALCANTE, Lucas Antonio Torres. **Reflexões praxiológicas em torno dos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: suscitações de uma pesquisa-ação**. Monografia. Licenciatura em Letras – Inglês. Universidade Estadual da Paraíba: Guarabira, 2023.
- COSTA, R. D. **O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino público no Brasil**. (Dissertação, Escola Brasileira de Administração pública – EBAPE) Rio de Janeiro, 2010.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Ed. Lamparina, 2014. LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo, Ed. 34, 1996.

MEDEIROS, L. M; FONTOURA. H. A. **As dificuldades do ensino de inglês na educação de jovens e adultos na perspectiva de professores que atuam na área.** Polyphonia. Vol. 30, 2019.

MONICO, M. G. **As tecnologias Digitais de informação e comunicação (TDICs) na aprendizagem autônoma de língua Inglesa.** Tese (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara – SP. São Paulo, 2017.

PALFREY, John; GASSER, URS. **Nascidos na Era digital: Entendendo a primeira geração de Nativos digitais.** Porto Alegre: Ed. Grupo A, 2011.

PASCHOAL, M.S.Z & CELANI, M.A.A (ORG). **Linguística Aplicada: Da aplicação da linguística à Linguística transdisciplinar.** São Paulo: EDUC, 1992

SANTOS, C. B; SILVA, L. F. **Desafios e dificuldades enfrentadas por professores de Língua Inglesa no ensino remoto emergencial.** TCC (Letras Português-Inglês, Universidade Federal de Sergipe, UFS) São Cristóvão, 2021.

CAPÍTULO 08

FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM DRAG: neologismos no “*Rupaul’s Drag Race*” e suas influências na comunidade *Queer*

Ivan Moreira da Costa¹
Jackson Cícero França Barbosa²

1. Introdução

O termo “drag”, associado à performance de gênero, não tem origem claramente definida, mas sua etimologia e significado tem evoluído ao longo do tempo. Acredita-se que o “drag” possa ter surgido como um termo usado no teatro britânico para descrever as roupas longas usadas por atores homens ao interpretarem personagens femininas. As saias “*dragged*” (arrastavam) no chão, dando origem ao termo.

Desde então, a arte drag vem evoluindo e ganhando espaço para além da comunidade *queer*. Porém, ao longo dos séculos, muita batalha precisou ser travada para que essa arte tomasse a tamanha proporção, principalmente a de respeito, que tem nos dias atuais.

A partir da década de 30, as *drag queens* (termo comumente utilizado para se referir a um artista performático que se veste com roupas e acessórios femininos, muitas vezes exagerado e extravagante), ao redor do mundo, fazem parte da comissão de

¹ Graduado em licenciatura em Letras Inglês, pela da Universidade Estadual da Paraíba.

² Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Letras, *Campus III*, da Universidade Estadual da Paraíba.

frente, “metaforicamente”, da comunidade LGBTQIAP+. Esse grupo, que engloba pessoas com identidade de gênero que fogem a heteronormatividade e cisheteronormatividade (cisgênero e heterossexual como padrões dominantes) Essa sigla é um acrônimo que busca incluir e representar as identidades dessa comunidade e as letras representam cada uma delas. Antes muito incompreendida e atacada, a arte Drag (traduzido do inglês pelo dicionário de Cambridge como verbo= arrastar) sempre rompendo com os padrões impostos pela sociedade heteronormativa, não só o que diz respeito ao estilo, roupas e derivados, mas também até na amplificação da linguagem.

No contexto atual do universo drag a artista Rupaul é a drag queen considerada como responsável por trazer a cultura drag para a produção televisiva. Esta trilhou seu caminho como uma drag proeminente na cultura pop nos anos 90 até os anos 2000, criando, em 2009 *Rupaul’s Drag Race*, um *reality show* de drag queens que se tornou uma rede de apoio nacional para artistas dos Estados Unidos.

O *reality show* americano é atualmente exibido pela VH1³ nos Estados Unidos e está em sua décima segunda temporada. O programa já ganhou nove prêmios *Emmy*, incluindo melhor *reality show* e melhor apresentador de *reality show*. Após a sua criação, há 14 anos, *RuPaul’s Drag Race* atingiu um sucesso surpreendente e validou uma nova figura à antes marginalizada *drag queen*, tornando-se um dos programas mais diversificados, no sentido de levar para públicos não só específicos (LGBTQIAPN+)⁴ alcançar outros espaços, na televisão atualmente.

³ Um canal de televisão por assinatura americana com a sede em Nova York, de propriedade da Paramount Media Networks, que teve inicialmente, como propósito, reproduzir vídeos e hoje tem sua programação padronizada, com todos os produtos das TVs e, até, se espalhando ao consumo nos *streamings*.

⁴ A sigla LGBTQIAPN+ refere-se a uma diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, abrangendo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades e orientações não normativas. A adição do ‘+’ ressalta a inclusão de pessoas cujas

RuPaul considera o show como responsável por ensinar aos mais jovens sobre a história de luta da comunidade LGBTQIAPN+ Fazendo com que cresçam cientes de que o caminho trilhado por tantos outros membros dessa comunidade trouxe uma maior aceitação social (Tavares, 2019.p. 12).

Tavares (2019) afirma que a linguagem usada pela comunidade LGBTQIAPN+ nos Estados Unidos surgiu em um período de desafios: a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo era considerada crime, uma vez que não havia debate sobre igualdade de direitos; eles/elas eram discriminados/as, marginalizados/as perante a considerada “sociedade normal”, eram expulsos/as de suas casas e, por vezes, presos/as ou mortos/as.

A necessidade de um código secreto, ou seja, uso de uma “linguagem própria” para esta comunidade era superior a apenas uma questão de diversão, sendo uma questão de sobrevivência. O código ajudava a identificar membros dessa mesma cultura além de protegê-los contra a descoberta de pessoas fora do grupo (Barbosa, 2012).

A primeira linguagem usada por esse grupo nos Estados Unidos chama-se Polari. Esta veio da Grã-Bretanha e era associada mais com homens gays. “No final dos anos de 1960, quando a relação entre pessoas do mesmo sexo parou de ser considerada crime, o uso da linguagem diminuiu entre os homens gays, sendo popularizada por comediantes em programas de rádios.” (Tavares, 2019 p. 30)

Aqui, em contexto de estudo acadêmico, voltamo-nos ao que chamamos de “linguagem drag”, pois essa nomenclatura não inclui todos os membros da comunidade LGBTQIAPN+ como usuários/as, “pois nem todos são, e considera a prática *drag* como não exclusiva de homens gays, sendo passível de interpretação

vivências não são contempladas explicitamente nas letras da sigla, mas que também fazem parte da comunidade.

também por mulheres e por pessoas de outros gêneros”.(Tavares,2019 p.212)

O estudo da Linguagem Drag pode contribuir para os avanços da produção do conhecimento Língua e sociedade, muito contemplado pelas vertentes teóricas do até então denominado *usage-based models* (modelos baseados no uso), nos termos de Barlow e Kemmer (1999), que contempla a perspectiva da reflexão sobre as práticas e experiências humanas, para não só entender que linguagem abrange povos, no que se refere à produção de fala, mas para que cada novo passo dado, novas comunidades de fala e novos conceitos de língua sejam catalogados para que mais visibilidade, seja qual for, ganhe sua contribuição, para além das abordagens hegemônicas. (Lívia; Hall, 1997)

A partir dos modelos baseados no uso (Barlow e; Kemmer, 1999), a contribuição desta corrente indica que “categorias linguísticas são baseadas na experiência que temos das construções em que elas ocorrem, do mesmo modo que as categorias por meio das quais classificamos objetos da natureza e da cultura são baseadas na nossa experiência com o mundo”. (Furtado da Cunha, Bispo e Silva, 2013, p. 14). Ademais, verificamos que as experiências interativas, pragmáticas, ou seja, de uso, se conferem os critérios cognitivos para a convencionalização, rotinização e aceitabilidade de implementação, especialização, variação e mudanças de tendências sintáticas e gramaticalização/(de) semantização de vocábulos.

O desejo de pesquisar sobre a Linguagem Drag, especificamente quanto aos mecanismos de formulação regulados por analogia, amplamente conhecidos como neologismos presentes no *reality*, deu-se pela curiosidade e inquietação originadas de quando, ao assistir os episódios, pelo menos em cada uma das atividades da competição, ou nas rotinas de interação, existe o surgimento de novas palavras, oriundas do Inglês, que recebem uma prefixação, adjunção da palavra “RU” (parte inicial do nome do apresentador) como por exemplo: “Rupologize” (Ru + Apologize=Rupologize) e Condragulations (Con+gra/drag+lation).

O por que dessa transformação? Há um interesse linguístico para além da função cômica das palavras e frases que serão coletadas e apresentadas no decorrer da pesquisa?

Dessa maneira, objetivamos, de forma geral, descrever e analisar a partir da concepção de neologismos, como dá-se a construção vocabular de termos especializados e rotinizados na comunidade LGBTQIAPN+ que consomem o *drag race* e acaba apropriando-se desses vocábulos em seus contextos de uso.

Outrossim, como objetivos específicos, analisaremos as motivações que contribuem funcionalmente para compreensão da Linguagem Drag em contexto geral; definição de comunidade queer e comunidade de fala; refletiremos sobre categorias da neologia léxico-semântica que oportuniza a implementação de [novas] construções e, por fim; analisaremos morfossemanticamente os discursos/construções/itens⁵ performados no programa

Nestes termos, esta pesquisa qualitativa, com características descritivas e exploratórias, a partir de uma visão funcionalista da linguagem, de acordo com Givón (1983), Hopper (1991), entre outros, discutirá os elementos que mobilizam efeitos de motivação e iconicidades das expressões/construções ressaltadas como objetos de análise.

A consolidação desta pesquisa reflete como as construções, a exemplo de novos termos, surgem em como isso se regulariza e se implementa nos sistemas linguísticos e, por conseguinte, como os contextos, comunidades práticas e a interação auxilia para especialização/convencionalização destes termos.

2. Contextualização e universo da pesquisa

O programa televisivo apresentado e criado pelo artista Rupaul Charlie 's teve seu primeiro episódio lançado em 02 de fevereiro de 2009, apresentando ao mundo um estilo de competição

⁵ Em perspectiva funcionalista, discursos, construções e itens são instrumentos da linguagem. Ora, através destes se dá todo processo de interação/uso.

envolvendo desafios variados e uma premiação em dinheiro. Desde então, com ajuda do grande impacto midiático, o *reality*, que sempre trouxe além da bagagem cultural do conhecido “shade”, ou, no português, “gongação⁶”, leva mensagens de amor de aceitação atingindo de crianças, idosos, que também se apoiam da arte para se entenderem e encontrarem seu lugar no mundo.

Daí, hipotetizamos que o aumento cada vez mais visível entre os falantes desse estilo de incorporação de Linguagem, pode ser observado pelo contato com acessos midiáticos, para além da audiência de programas televisivos, tendo as redes sociais seu papel primordial. Nesse sentido, pessoas têm se identificado por meio destas multimodalidades e, ainda, sentem-se representada por alguém que dá voz às suas realidades. Assim, trazendo uma perspectiva de representatividade, o artista Rupaul vem desenvolvendo essa representatividade por meio de sua linguagem e performance desde os anos 80 e vem se popularizando cada vez mais pelas amplas demandas de interação, comunicação e usos na contemporaneidade.

No presente momento, *Ru Paul 's Drag Race* já conta com 15 temporadas, na sua versão original USA e em outros 9 países, incluindo o mais recente, em 2023, Brasil.

A partir do acesso às linguagens que se veiculam e se aproximam da proposta do *reality*, começamos a compreender, de forma empírica, a concepção da comunidade de fala que colocamos em relevo nesta pesquisa, notadamente conferida os usuários da língua *queer*.

Tomando como base estudiosos da comunidade de fala, John Gumperz (1996) a define termo como um grupo de falantes que compartilham regras e normas de uso de linguagem, na prática,

⁶ Gongação significa no universo LGBTQIAPN+ e na cultura drag para descrever o ato de criticar, provocar ou satirizar alguém de maneira bem-humorada, mas muitas vezes também afiada ou debochada. Essa prática envolve comentários e gestos exagerados, muitas vezes com o intuito de fazer graça em cima das falhas, exageros ou comportamentos de outra pessoa, porém dentro de um contexto de entretenimento e brincadeira.

outros estudos apontam também com base nas suas localizações ou população.

Ao decorrer desta pesquisa, a comunidade de prática será uma das perspectivas de suma importância no aspecto linguístico tanto na Língua portuguesa como na língua Inglesa e desvendar como esses têm contato direto com o objeto a ser estudado e pesquisado. Visto isso, qual a necessidade de pesquisar sobre “*linguagem queer*”? Quais relevâncias essa linguagem traz em linhas gerais? É observado, por meio de leituras de livros e artigos em muitas áreas, principalmente da linguística, pois é nosso objetivo a ser analisado e pesquisado, que a sociedade evolui de acordo com suas necessidades e que o “normal” não cabe mais onde há evolução. Entender isso e pesquisar quais as novas necessidades sejam elas de fala, estilo ou comportamento são válidas conhecer e dar voz aos mesmos, se como poderemos observar no decorrer da pesquisa, tanto já foi pesquisado e consolidado (como pesquisas sobre teoria *queer* e linguagem *queer*) muito mais ainda pode ser descoberto para fins de evolução como sociedade que precisa ser ouvida, compreendida e respeitada.

3. Constituição da linguagem da comunidade LGBTQIAPN+

Dino Preti (1984), ao refletir sobre linguagem associada aos seus falantes mais restritos, conclui em sua obra que esta pode ser definida como um aspecto da própria comunidade humana, sendo e podendo também ser esta uma comunidade linguística onde seus integrantes compreendem determinados comportamentos constantes, eleitos pelos que falam, como ideais para comunicar-se e levar a vida em comum.

Nesse contexto, Barbosa (2012) enfatiza que o dialeto gay, ou linguagem dos homossexuais, ou homolinguagem, nasce da necessidade de codificação de uma linguagem libertária, isenta de padrões linguísticos impostos por uma sociedade heteronormativa, cuja finalidade tácita é o reconhecimento do semelhante através de um diálogo sem erros e com aceitabilidade de quem o utiliza.

3.1 Teoria Queer

Fazendo uma análise sobre o campo sociológico, que estuda o todo, encontramos uma temática que, da mesma maneira que o movimento drag, vem sendo estudada por tratar-se de evolução nas ideias de gênero: Teoria *queer*. A teoria queer, o termo *Queer*, antes referido a pessoas da comunidade LGBTQIAP+ como um xingamento, hoje é um movimento político social que vai além da estética, mas contra todo um sistema homogêneo e heteronormativo que sempre impuseram socialmente para que cada ser homem ou mulher desempenhe seu “papel” de gênero que lhe foi atribuído. Assim,

Em outras palavras, as reflexões queer afirmam que a ordem política e cultural da heterossexualidade compulsória garante os privilégios políticos, culturais e até econômicos daqueles que vivem dentro de suas prescrições. Tais constatações se deram em meio ao auge do período mortal da epidemia de aids, a partir de fins da década de 1980, quando ficou patente como o desejo homossexual ainda era encarado pela maioria das pessoas como uma ameaça à sociedade. A homossexualidade, que deixara de ser considerada uma doença mental em 1973, passava a ser repatologizada em termos epidemiológicos (Miskolci, 2009).

Para Barbosa (2012), Judith Butler é uma das maiores expoentes quando das menções de tais associações. Seus estudos, com enfoques em questões feministas, apresentam um novo sentido ao ramo da “volta da performatividade”. Seu livro *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, publicado pela primeira vez em 1990, segundo Spargo (2000, p. 52) consolida-se como o texto mais influenciador em teoria queer.

A teoria queer vem analisando e demonstrando relevância nas suas contribuições para as futuras gerações, de responder questões que fazem com que a sociedade não entenda e assim, ataque essas pessoas que por sua vez estão exercendo seu direito de existir.

Miskolci (2009), em suas pesquisas, apresenta estudos nos quais os falantes de linguagem queer, que variam entre: *drag queens*, *gays*, *lésbicas entre outros* utilizavam-se de recursos linguísticos que podem ser chamados de códigos, esses, pertencendo à sua trajetória histórico-cultural, na tentativa de explicar como os indivíduos faziam uso desses recursos linguísticos para afirmar seu lugar em um contexto social, advindos de combinações de Léxicos, sotaques etc. Nestes termos,

a linguística queer tem se configurado como uma área de investigação que estuda o espaço semântico-pragmático entre os discursos dominantes (i.e. heteronormatividade) e a performance linguística situada e tem-se mostrado, assim, como um campo promissor para o estudo de como fenômenos macro-sociológicos que produzem certos indivíduos como seres abjetos, inferiores ou patológicos são sustentados e/ou desafiados nos detalhes mais ínfimos de nossa vida social, notadamente, a linguagem-em-uso. A republicação deste artigo aparece neste contexto e objetiva promover a linguística queer como uma área que merece nossa atenção teórica e analítica. (BORBA, 2015, p. 23).

Borba mostra que a Linguística no contexto-norte americano, desde a segunda metade dos 1990, trouxe vozes que ajudam na busca por investigações de língua, tais como: *Drag queens* analisadas por Barret (1998) e *Transexuais* por Livia (1997).

Trazendo agora o olhar para a questão da performatividade⁷, analisada pelo filósofo de linguagem J. L. Austin (1976) que faz um traçado sobre os atos de fala, esse que vem de como agimos no mundo e fazemos as coisas ne. Ainda sim, mencionando a perspectiva de Butler (2003) que a partir do ato de repetição de algo se criam as identidades, signos corpóreos e outros meios

⁷ Teoria da performatividade: John L. Austin, é conhecido pela sua contribuição à teoria da performatividade, ele argumentou que a linguagem não é apenas uma ferramenta para descrever o mundo, mas também uma ferramenta para realizar ações e fazer as coisas acontecerem. Bem como fonte de contribuição para formação de identidade de um indivíduo.

discursivos. Assim como os que selecionamos para análise neste trabalho.

3.2 situando concepções de neologismos

As construções linguísticas que aqui analisaremos são amplamente entendidas como neologismos. Estas “inovações vocabulares”, no ponto de vista funcionalista, reúnem-se em uma categoria que implementa e especialização (Hopper, 1991) em um contexto de uso, garantindo que a neologia esteja enquadrada dentro dos fenômenos de dinamicidade das línguas.

Segundo Prearo-Lima (2019, p. 39)

A neologia enquanto processo contínuo é um indicativo da dinamicidade das línguas, tendo no léxico um lugar de transformação constante. Ao acompanhar o movimento e as mudanças na/da sociedade, a língua também muda, em uma relação entrelaçada entre língua e sociedade em que uma incide sobre a outra e vice-versa. A cada micro/macromudança social, é preciso (re)nomear, (re)categorizar e/ou (re) pensar formas para que essas mudanças sejam exprimíveis.

Neste entendimento, situamos os neologismos dentro do aspecto que Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013) destacam ao defenderem que as categorias linguísticas são baseadas na experiência que temos das construções em que elas ocorrem, do mesmo modo que as categorias por meio das quais classificamos objetos da natureza e da cultura são baseadas na nossa experiência com o mundo. Assim, entendemos que todos os elementos que compõem o processo que leva ao desenvolvimento de novas construções gramaticais surgem do uso da língua em contexto e envolvem habilidades e estratégias cognitivas que também são mobilizadas em tarefas não linguísticas.

De acordo com pesquisadores que destacam a compreensão do Neologismo, enquanto fenômeno linguístico, precisa ser

relacionado à compreensão do que seja léxico, para, então, constrói-se o entendimento de toda lógica solidarizada pelos usuários de uma língua. Assim,

O léxico é, numa perspectiva cognitivo-representativa, a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma comunidade linguística. Ou numa perspectiva comunicativa é o conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si. (Vilela, 1997, p. 11 *apud* Matos e Silva, 2009, p. 8).

A compreensão de Vilela é de que as estruturas linguísticas se implementam na evolução dos sistemas linguísticos seguindo regras e padrões que já se encontram em convenção e, a partir da necessidade interativa das comunidades linguísticas, os léxicos “mudam e variam” expandindo possibilidades e sentidos.

Dentro desta reflexão, destacamos que no paradigma funcional, onde se abriga uma visão sociolinguística da linguagem,

A noção de variação é paratática à de mudança, uma vez que ambas as noções se preocupam com os fenômenos que constituem um complexo estrutural de origens e níveis diversos. Há variáveis internas e externas à língua conforme preconiza Labov. No primeiro tipo, podemos arrolar os aspectos fonomorfossintáticos e lexicais. Destaca-se que os fatores internos e externos ao sistema linguístico levam em conta o nível do significado e do significante, bem como os diversos subsistemas morfológicos, sintáticos, semânticos, fonéticos e fonológicos da língua. Em seguida, temos que considerar os fatores inerentes ao indivíduo (como sexo, idade, etnia), os sócio-geográficos (região, escolarização, nível de renda, profissão, classe social) e os contextuais (como grau de formalidade e tensão comunicativa). (BARBOSA; PEREIRA; SILVA, 2019, p. 40)

No estudo de Mattos e Silva (2009), ainda são apresentadas outras perspectivas do significado de Léxico, na visão de alguns autores. A autora desta a de Birdman (2001, p. 203-204 *apud* Matos e Silva, 2009, p. 16) ao definir o termo neologismo como: uma

criação vocabular nova, incorporada à língua. Distinguindo-se em duas formas: Neologismo conceptual, neologismo formal.

Como neologismos conceptuais em português exemplifica com: dispositivo, com o significado 'mecanismo disposto para se obter certo fim'; deve traduzir o inglês *device*. Excedente, com o significado de 'aluno excedente no exame vestibular'. Incentivo, com o significado de 'estímulo fiscal promovido pela política governamental, a fim de fomentar a produção'. Memória, com o significado de 'num computador, dispositivo que pode receber e guardar informações e recebê-las de novo, quando executado por um sinal conveniente' (). Segundo a autora, neologismo formal constitui uma palavra nova introduzida no idioma. Pode ser um termo vernáculo ou estrangeiro. Por exemplo: biodiversidade, celular, clique, scanner, escanear, genoma, genômica, homepage, internet, zíper, etc. (Birdman, 2001, p. 203-204 *apud* Matos e Silva, 2009, p. 16)

Ferreira (2015) apresenta os Neologismos, os tipos existentes em texto e suas funcionalidades, ligando-os ao estudo semântico em contexto distintos. A pesquisa seleciona exemplos de: *neologismo semântico estilístico a partir de um nome comum* (que dá-se para conferir expressividade ao discurso); *neologismo semântico definitivo a partir do adjetivo* (pois dá nome a uma característica da força e que se aplica a diversas outras situações ou elementos não exclusivos desse contexto.); *neologismo semântico estilístico a partir de empréstimo* e o que poderá ser ainda mais abordado nesta pesquisa *neologismo semântico estilístico a partir de nome próprio* (como no caso do objeto desta pesquisa, onde Ru Paul utiliza-se da prefixação de seu próprio nome Ru+ empréstimo da língua inglesa) totalizando e sendo exposto em tabelas ao todo 11 tipos de neologismos.

O que constatamos com a analítica observação das neologias construídas em *Ru Paul Drag Race* é um certo cruzamento de lexemas com seus sentidos mixados motivando a iconicidade (Segundo Givón, 1983, é a correlação linguística que considera como fator principal o

pareamento entre forma e função) para implementação e rotinização das construções. Nesse sentido cruzado, compreendemos que os neologismos no *reality show* são categorizados como “blends lexicais”, que, segundo Gonçalves (2006 *apud* Prearo-Lima, 2019, p. 45), corresponde à mistura de partes aleatórias de lexemas já existentes e que refletem suas palavras-matrizes. Nele,

a combinação de palavras promove ruptura na ordem linear estrita por meio de um overlapping, que leva a uma correspondência de um-para-muitos entre forma de base e forma cruzada. Como resultado, uma das bases é realizada simultaneamente com uma parte da outra. (GONÇALVES, 2006, p. 233).

Consequentemente, o aspecto funcional do blend lexical está em sua capacidade de criar palavras novas que condensam significado, identidade e contexto, facilitando a comunicação e, ao mesmo tempo, criando efeitos de humor, identidade cultural, ou até exclusividade. No caso dos neologismos de RuPaul, como “Ruveal” ou “Rudemption,” o blend lexical cumpre algumas funções linguísticas e pragmáticas importantes.

4. Construções inovadoras em *Rupaul’s Drag Race*

Consideramos, para nossa abordagem, construções inovadoras tanto os neologismos quando os blends lexicais – fenômenos que encaramos de forma imbricada, por muitas vezes visualizados dentro do mesmo caráter evolutivo dos sistemas linguísticos.

Por conseguinte, em nossa abordagem, notadamente qualitativa que “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2014) trazemos juntamente uma abordagem descritiva

(que visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecimento de relações entre variáveis) características que consiste no estudo de Linguagem Drag, construção do Léxico, neologismos em língua Inglesa, cultura Queer, sociedade fora dos padrões e representatividade da comunidade LGBTQIAP+.(Kauark, 2010; Manhães, 2010; Medeiros, 2010)

Sendo assim, faz-se importante também analisar minuciosamente todos os pontos que circundam o meio que a linguagem drag está inserida, e as construções de cada palavra estudada e seus sentidos.

Recorremos a prints de cenas e diálogos, de episódios do programa, em nossa amostra, legendados em português. Assistimos algumas temporadas do *reality*, de preferência as que tenham expressado o maior número possível de neologismos. Temporadas regulares, no Untucked (nome atribuído aos bastidores do programa, o famoso “por trás das câmeras) e na mais recente e premiada “*ALL STAR: ALL WINNERS*”. Ao coletar dentre as temporadas no máximo 5 episódios para análise (T32EP07) (*ALL STAR 05 EP01*), (T04EP01), para que pudéssemos demonstrar com clareza de legendagem, após a reunião desses episódios e do agrupamento das palavras originais e categorizá-las enquanto construção a nível de “blend lexical” (as origens dos morfemas em seus léxicos prototípicos) para compreensão de como ocorre a mudança e o funcionamento das construções (palavras inovadoras).

Para análise e descrição dos fenômenos, selecionamos quatro vocábulos que são mais reincidentes, em se tratando da rotina do programa. RuPaul usa trocadilhos, os quais nos referimos como neologias/blends lexicais, de forma criativa, para dar um toque humorístico e distintivo aos elementos reais de expressividade do seu programa *RuPaul’s Drag Race*.

Esses trocadilhos funcionam como neologismos que, do ponto de vista linguístico, apresentam características de inovação e eficácia na comunicação (Basílio, 2008; Ilari, 2002). Eles fazem uso

do prefixo “Ru-” para incorporar a personalidade de RuPaul na linguagem, criando um senso de identidade e exclusividade ao vocabulário usado no programa.

Para ilustrar nossos exemplos, trazemos quatro imagens correspondentes à captura da tela, ou como comumente conhecemos, *prints*, de três episódios do *Ru Paul Drag Race: All Stars, Season 3*.

Na primeira imagem, trazemos a legendagem com a tradução do termo **Rudemption** (junção de “Ru” e “redemption”):

Imagem 01: Rudemption/Rudenção/Redenção.



Fonte: Dados da Pesquisa. “Print” de tela. (2024)

O termo “Rudemption,” que surge em *RuPaul’s Drag Race*, é mais um neologismo criado por RuPaul para denominar episódios ou momentos em que competidoras têm a chance de voltar ao programa e “se redimir.” Ele é uma combinação de “Ru” (referência a RuPaul) e “redemption” (redenção), que adapta o conceito de uma “segunda chance” ao contexto específico do programa.

“Rudemption” é um blend lexical (Prearo-Lima, 2019) que mescla “Ru” e “Redemption” que significar ser muito ruim para ser melhorado ou salvo por alguém, segundo *Cambridge Dictionary* (2024), remete a ideia de “redenção” ou se “redimir”.

A busca por esse “resgate de reputação, ganha espaço em 22 de outubro de 2012, a temporada chegou com um formato um tanto

diferente da original, que inicialmente não agradou e sofreu uma pausa. com a retomada 4 anos após a pausa e um elenco cheio de *queen stars* (como: Alaska, Roxxie Andrews, Detox, dentre outras), a produção ganhou aclamação do público e, hoje, já se encontra na sua 9ª temporada. Essa formação aproveita a estrutura e o som da palavra “rudemption” enquanto acrescenta a marca pessoal de RuPaul, gerando um neologismo que comunica claramente o contexto de segunda chance, mas de forma lúdica e personalizada.

Numa perspectiva funcional, “Rudemption” vai além da mera criação lexical e desempenha uma reconstrução semântica de identidade. No contexto do programa, a palavra traduz semantismos simbólico, pois a ideia de redenção ou uma segunda chance é algo valioso para competidores e público. A iconicidade assim, por motivação afetiva (Givon, 1983), em que retorna ao programa é visto como uma “Rudemption” – uma chance de recomeçar, mas dentro das regras, humor e espírito de RuPaul.

Este Blend Lexical também reforça a exclusividade da experiência, sugerindo que esse tipo de redenção é especial e específico de *Drag Race*. Ao acrescentar “Ru” à palavra, a construção acarreta sentidos de segunda chance que é dada não apenas para resgatar a imagem, mas para fazê-lo sob o olhar e os valores de RuPaul, celebrando a performance drag e a capacidade de reinvenção.

Em termos de regularidade e frequência, o termo *Condragulations* é o mais produtivo em maior percentual dos programas produzidos nos últimos dez anos (afirmamos isto, pois, em sua evolução, a maioria dos termos são construídos de acordo com as expectativas da competição). Esta construção combina “congratulations” (parabéns) com “drag,” termo central ao universo *drag queen*. Este blend lexical desempenha múltiplas funções linguísticas, ao adaptar uma expressão de elogio, mas com um toque de humor e exclusividade própria do show. Na décima terceira edição do *reality* (2021), o segundo episódio da temporada, que leva o mesmo nome “*condragulations*”, uma quantidade de *queens* que chegaria após uma primeira leva dinâmica que Rupaul

aborda em algumas temporadas) seria desafiadas a compor e performar a canção, no qual as *queens* Oliva Lux e Symone, tornam-se destaque.

Imagem 02: *Condragulations/Condragulações*



Fonte: Dados da Pesquisa. "Print" de tela. (2024)

"Condragulations" é um **blend lexical** que une a palavra "drag" ao corpo da palavra "congratulations" que significa algo que você diz quando quer parabenizar alguém, segundo *Cambridge Dictionary* (2024) remete o conceito de "parabéns"

. A inovação está em criar uma palavra que simultaneamente transmite o sentido de celebração e reforça a cultura drag. A combinação é feita de maneira a preservar a estrutura fonética da palavra original, facilitando o entendimento imediato, mas com um toque de surpresa que faz a audiência perceber a brincadeira.

Tal neologia não apenas cumpre a função de parabenizar, mas também reafirma a identidade cultural e comunitária do programa. O termo é especialmente eficaz ao engajar a audiência, que reconhece nele um símbolo do universo drag e um reflexo do humor, autoafirmação e criatividade da comunidade LGBTQIA+.

Ao substituir "con-" por "con-drag," a construção torna a expressão de parabéns exclusiva à comunidade de fala em relevo, reforçando o senso de pertencimento e união. É como se dissesse

que as congratulações no contexto de *Drag Race* não são simplesmente “parabéns” como em qualquer outro programa; são “**condragulations**,” algo único e distintivo do mundo drag.

Apresentamos, também, o termo “Ruveal” é mais um neologismo característico de *RuPaul’s Drag Race*, unindo “Ru” (referência a RuPaul, como vimos destacando ao longo deste trabalho) e “reveal” que significa dar a conhecer ou mostrar algo surpreendente ou que antes era secreto, segundo *Cambridge Dictionary* (2024), remete a ideia de “revelação”.

Para indicar momentos de revelação surpreendente durante o show. O “Ruveal” é geralmente utilizado em contextos nos quais uma participante ou RuPaul faz uma revelação de forma dramática, em perspectiva performática, seja uma mudança de figurino ou o anúncio de um novo desafio, teve sua primeira aparição em sua 5ª edição do *All star*, surgindo, como antes mencionado, uma nova dinâmica na qual as *queens* que têm estaque, no episódio, dublam pela vitória contra o que viria ser conhecido como “*lip sync assassin*” de alguma temporada anterior, como as aclamadas Monet X Change, Alyssa Edwards e Roxxy Andrews.

Enquanto blend lexical, esta construção apriora-se da estrutura e do som da palavra “reveal,” mas acrescenta a marca pessoal de RuPaul, criando uma associação direta entre RuPaul e o ato de surpreender. O termo é reconhecível e, ao mesmo tempo, exclusivo ao universo do programa, tornando o conceito de “revelação” algo único e personalizado.

Imagem 03: Ruveal/Ruvelação



Fonte: Dados da Pesquisa. "Print" de tela. (2024)

Nas dinâmicas de funcionais de interação e uso, "Ruveal" cumpre um papel que vai além da mera descrição de uma surpresa; ele assume um tom teatral e propositalmente dramático, o que reforça o caráter espetacular do programa. O termo não apenas nomeia o ato de revelar, mas também evoca o humor e o estilo dramático característicos de *RuPaul's Drag Race*, eis que o inesperado é celebrado como parte da performance. Além disso, o uso de "Ruveal" contextualiza o momento de surpresa com a identidade de RuPaul, indicando que a revelação não é uma qualquer, mas uma que está dentro dos padrões de extravagância e glamour da cultura drag. Essa exclusividade reforça o vínculo emocional e cultural entre a audiência e o programa, fazendo com que o público espere ansioso por essas "reveals" distintivas.

Por fim, o blend lexical "Rusical", correspondente à fusão de "RuPaul" e "musical" que significa conectado ou tem relação com música, segundo o *Cambridge Dictionary* (2024), que remete ao uma performance ou atuação por meio de canções, hibridismo criado pela união de duas palavras para formar um novo conceito, mantendo partes das duas palavras originais.

Imagem 04: “Rusical”/Musical



Fonte: Dados da Pesquisa. “Print” de tela. (2024)

Quando este termo aparece no *reality* é o indicativo que as competidoras devem apresentar a produção de um musical amplamente conhecido, mas com toques originais de parodização. Ao mencionar o “rusical”, podemos dizer que é um dos momentos mais grandiosos e, talvez, até mais aguardado por muitas das *queens*. O intuito desses musicais é, em sua maioria, homenagear alguém que teve ou tem papel significativo para a comunidade *queer*, como Madonna, que na temporada 12, cada uma das participantes teve de apresentar as eras que fizeram e fazem parte da trajetória da rainha do pop. Em outro momento, primeiro episódio da 9 temporada, tivemos uma homenagem para Lady Gaga, ela por sua vez, montou-se como drag queen e fez uma aparição, surpreendendo todas as *queens* e o público em geral.

Estes musicais e homenagens às grandes personalidades de gerações, foram pessoalmente, fonte de inspirações não apenas para análise deste trabalho, mas para as novas gerações de drag queens. Criatividade e habilidades dos participantes em criar suas próprias letras e performá-las além do entretenimento, explorando temas e retirando daqueles artistas seu melhor, desta forma,

Rupaul faz questão de, em cada temporada, dar esse grande espetáculo ao público.

A designação desta neologia vai além da inovação verbal, uma vez que estabelece uma função semântica específica no programa, criando uma expectativa no público sobre o tipo de desafio. Como o programa foca em performance, moda e identidade drag, a palavra "Rusical" comunica claramente, como já referenciamos, que o episódio trará uma performance musical, mas com a identidade drag e o humor característicos de RuPaul. Assim, "Rusical" reforça o senso de humor e teatralidade que são elementos centrais de *Drag Race*, ao mesmo tempo que estabelece um contexto cultural e artístico próprio.

Notadamente, as legendas em português nos indicam a necessidade de aspectos ligados à tradução, já que tratamos de sentidos que também são mobilizados para além do sistema linguístico nativo dos falantes do *reality show*. Assim entre importantes estudos de tradução, destacamos o trabalho de Jeremias Tavares e Sinara Branco (2021) intitulado *A tradução da linguagem drag em Rupaul's drag race: um estudo sobre representação através de legendas* também contribui para esta pesquisa, pois apresenta, por meio de imagens e legendas em prints, aspectos de convenção e regularidade que determinam a tradução das construções que ilustramos e categorizamos neste estudo, ressaltando, sobretudo, elementos culturais, a partir das análises de performatividade drag e ainda ressaltam que

Para superar problemas que podem se manifestar durante o processo de legendagem, Cintas e Remael (2001) propõem algumas estratégias: 1) o empréstimo 13, a incorporação de uma palavra da língua fonte na legenda na língua alvo; 2) a explicitação 14, o uso de homônimas, hiperônimas, generalizações, etc.; 3) a transposição 15, a substituição de um conceito cultural da língua fonte por um conceito cultural da língua alvo; 4) a omissão 16, que é simplesmente excluir uma dada expressão na legendagem – que não é o mais recomendado a fazer, apesar de ser necessário às vezes; 5) a

compensação 17, o uso de outras palavras ou expressões em outra parte do texto para compensar alguma omissão; 6) a adição 18, para adicionar informações para simplificar alguma informação do material audiovisual (Remael, p. 321.2001).

Neste ínterim, verificamos que estudar e conhecer mecanismos funcionais de construção, implementação variação e mudança pode ser uma tarefa difícil principalmente quando se busca entender sua funcionalidade e as motivações na oportunização e implementação do caráter evolutivo dos sistemas linguísticos. Há, ainda, determinadas complexidades que ocorrem de sujeito falante para sujeito falante, sendo assim, deve analisar toda a construção social abordada desde a sua descoberta até os avanços mais recentes para ter-se um bom desempenho e um êxito maior quanto pesquisador.

Portanto, faz-se importante não só entender e descobrir determinados mecanismos de linguagem, mas refletir sobre os múltiplos condicionamentos que implicam para as motivações semânticas e pragmáticas sobre estas linguagens e de seus usuários situados em comunidades de fala, mas, ainda assim, pertencentes a um sistema linguística amplo, social, plural e diverso.

5. Considerações finais

Esta pesquisa foi imprescindível para minha formação acadêmica, pois possibilitou uma análise detalhada sobre como a linguagem e os neologismos são capazes de servir como mecanismos de construção identitária e de resistência cultural, em especial no contexto da comunidade *queer*. Ao explorar a linguagem drag em *Rupaul drag's race* pude aprofundar ainda mais minha compreensão sobre o papel da linguagem na representação e na afirmação de identidades, além de desenvolver uma perspectiva crítica sobre como o discurso pode refletir e fortalecer comunidades. Essa análise também nos proporcionou aprendizados significativos sobre a aplicabilidade dos estudos

linguísticos em cenários culturais diversos, ampliando, assim, minha visão para futuras pesquisas nas áreas de linguagem minoritária, estudo de gênero e comunidade *queer*.

Dessa forma pesquisa, no âmbito das manifestações de linguagem, temos o dever moral de dessilenciar vozes subalternas, marginalizadas e desvalorizadas, uma vez que elas representam produtos reais das expressividades dinamizadas no cotidiano e nos contextos, também reais, de uso e interação. Daí a importância de refletir o funcionamento a partir de cognitivismo ressaltado como fruto das experiências humanas.

A partir do que coletamos, compreendemos que em *RuPaul's Drag Race* há uma extensa variedade desses neologismos e que alguns possuem uma frequência maior de aparições perante os episódios e temporadas, e são elas a quem demos foco e prioridade. O uso de construções inovadoras, sejam elas classificadas como neologismos ou blends lexicais, demonstra o funcionamento e a dinamicidade dos sistemas linguísticos, bem como sua implicação na categorização de uma linguagem própria e na construção de uma identidade cultural única, conferidas a uma comunidade de fala específica.

Tais construções não apenas simplificam a comunicação, condensando conceitos em uma única palavra, mas também carregam uma marca de exclusividade e humor que reforça o estilo performático e dramático do show.

As neologias analisadas revelam que a lexicalização como fruto da mobilização destas inovações nas interações cotidianas representam mais do que inovações vocabulares; elas são essenciais para transmitir os valores e a personalidade do programa e, por conseguinte, de uma comunidade, uma vez que envolve semantismos, promovendo um senso de pertencimento e de comunidade, além de refletirem a narrativa de autoafirmação, resiliência e criatividade típica da cultura drag.

Por fim, os neologismos em *RuPaul's Drag Race* atuam como ferramentas multifuncionais que enriquecem a experiência do público. O programa Rupaul e suas *queens* reverberam para toda a

comunidade *queer* muitos dos sentidos e nos presenteiam com autenticidade. Estudar e pesquisar como uma linguagem que antes seria considerada marginalizada e, hoje, percorre todo globo, e faz com que jovens LBGTQIAPN+ se encontrem e sintam-se representados. Mais caminhos acadêmicos podem ser percorridos através dessa e de outras pesquisas afins. Ao combinar sentido, humor e personalização, Rupaul estabelece uma linguagem que é ao mesmo tempo inclusiva e exclusiva, capaz de comunicar o espírito do programa e de se conectar profundamente com a audiência. Esses neologismos transcendem a função descritiva e tornam-se peças centrais na construção de um universo compartilhado e de uma linguagem própria que celebra a expressão e a liberdade artística da comunidade LBGTQIAPN+.

Referências

BARBOSA, Jackson C. F.; PEREIRA, Marli H. SILVA, Henrique M. L. Prolegômenos sobre mudança linguística. **Revista Letras Escreve**. Macapá, v. 9, n. 4, 2º sem., 2019.

BARBOSA, Jackson C.F. **Da performatividade à homolinguagem**: percurso da expressão na constituição dialetal. In: Anais do VIII Colóquio Nacional de Gênero e Sexualidade. Campina Grande, V. 03. Editora Realize, 2012.

BARLOW, M.; KEMMER, S. **Introduction: a usage-based conception of language**. Stanford, CSLI Publications, 1999.

BARRET, R. **Markedness and style switching in performances by African American drag queens**. In: C. MYERS-SCOTTON (ed.), Codes and consequences: Choosing linguistics varieties. New York, Oxford University Press, p. 139-161. 1998

BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro:Garamond. 2006. Pg. 256. (sexualidade, gênero e sociedade)

- BORBA, R. *Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para estudo da língua*. **Revista entrelinhas**. Rio de Janeiro. Vol. 9, n. 1, Pg. 91-102, 2015.
- BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative**. Londres:Routledge. 1997.
- COLLING, L. **Que os outros sejam o normal: tensões entre o movimento LGBT e o ativismo queer**. Salvador:Editora da Universidade Federal da Bahia. (2015).
- FERREIRA, E. **O estudo dos neologismos semânticos no ensino do português: abordagem a partir de textos publicitários**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos: Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Orientador: Aderlande Pereira Ferraz.
- FONTANA, B. (orgs.), **Linguagem. Gênero. Sexualidade. Clássicos traduzidos**. São Paulo:Parábola, p. 109-128. (2010).
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. BISPO, Edvaldo Balduino. SILVA, José Romerito. **Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas**. In: CESÁRIO, Maria Maura. FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. *Linguística centrada no uso*. Rio de Janeiro : Mauad X; FAPERJ, 2013.
- GAMBIER, Yves; GOTTLIEB, Henrik (ed.). **(Multi) Media Translation – Concepts, practices, and research**. USA: John Benjamins B.V., 2001. 321 p. (1997)
- GIVÓN, Talmy. **Topic continuity in discourse: a quantitative cross-linguistic study**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1983.
- GUMPERZ, J. John; LEVINSON, C. Stephen. **Introduction: Linguistic relativity reexamined**. In: GUMPERZ, J. John; LEVINSON, C. Stephen (eds.), 1996. p. 1-18. ____ (eds.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- HALL, K. **“Go suck your husband’s sugarcane!”: hijras and the use of sexual insult**. In: HALL, K. (eds.), **Queerly Phrased: Language, gender, and sexuality**. New York, Oxford University Press, pp. 430-460. (1997)

- HOPPER, Paul J. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (eds.) **Approaches to grammaticalization**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, .Pg. 17-35. (1991)
- ILARI, R. **Introdução ao estudo do Léxico: brincando com palavras**. São Paulo. Contexto. 2002.
- LEITE JR., Jorge. **Nossos corpos também mudam: a invenção das categorias ‘travesti’ e ‘transexual’ no discurso científico**. São Paulo:Annablume. (2011)
- LIVIA, A.; HALL, K. (eds.), **Queerly Phrased: Language, gender, and sexuality**. New York, Oxford Univesity Press, pp. 430-460. (1997)
- MARGARIDA, B. **Formação de palavras do português no Brasil**. São Paulo. Contexto. 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p. (1993)
- MISKOLCI, R. **A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Sociologias vol. 21, p. 150-182. 2009
- MISKOLCI, R. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria *Queer*. **Revista florestan**. São Paulo. P. 9-23, 2009.
- OSTERMAN, A; FONTANA. B. **Linguagem, Gênero e sexualidade**. São Paulo. Parábola. 2010.
- PELÚCIO, L. **Abjeção e desejo: uma etnografia travesty sobre o modelo preventive de aids**. São Paulo:Annablume. 2009
- PREARO-LIMA, Rafael. Blends lexicais e neologismos: alguns conceitos e problematizações. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 38-56, setdez/2019.
- PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- REMAEL, Aline. **Some Thoughts on the Study of Multimodal and Multimedia Translation**. In: (Multi) Media Translation – Concepts, practices, and research. USA: John Benjamins B.V., 2001. 321 p.
- SPARGO, T. **Foucault and queer theory**. New York: Totem Books, 2000.
- TAVARES, Jeremias Lucas; BRANCO, Sinara de Oliveira. A tradução da linguagem drag em RuPaul’s Drag Race: um estudo

sobre representação através de legendas. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 210-235, jan. 2021.

TEIXEIRA, F. **Dispositivos de dor: sabers-poderes que (con)formam as transexualidades**. São Paulo:Annablume. (2013)

CAPÍTULO 09

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: trabalhando o gênero seminário ou exposição oral no ensino fundamental

Joselice Diniz Maia e Barbosa¹

Juarez Nogueira Lins²

1. Introdução

Nem sempre, trabalhar com seminários é uma tarefa produtiva, no ensino fundamental. Sem muitas noções sobre o significado de apresentar um seminário, os alunos (as) se esforçam, mas na prática, na maioria das vezes, improvisam e, principalmente, não sabem como serão avaliados. Nesse sentido, este recorte de uma dissertação do Profletras (2025) objetiva através da aplicação e análise de uma sequência didática, destacar a relevância do gênero Seminário (ou exposição oral) enquanto ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando-o em sua totalidade – estilo, composição e conteúdo –, buscando explorar as possibilidades que esse gênero oferece para o aprimoramento da escrita e da oralidade. Além disso, buscamos estabelecer critérios avaliativos que promovam uma abordagem integrada dos eixos (leitura, escrita, oralidade), orientando os alunos em seu processo de aprendizagem. Para subsidiar este artigo, levaremos em consideração os estudos de Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), Gomes-Santos (2012), Antunes (2003), Menegassi e Chaves (2010) entre outros. E a

¹ Mestra/Profletras/CH/UEPB

² Profletras/CH/UEPB

metodologia adotada envolve a pesquisa qualitativa, bibliográfica e pesquisa-ação.

2. Sobre o gênero Seminário

Dentre os gêneros orais destaca-se o Seminário. Diferentemente da terminologia com a qual é conhecido, o Seminário é apresentado pelos estudiosos como *Exposição Oral* e é definido como

gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd, 2004, p. 185).

Os autores ressaltam que a *Exposição Oral* é um gênero textual formal e público, no qual um especialista expõe, transmite ou explica um tema ou conteúdo de maneira estruturada, organizada, clara e objetiva. Embora o foco dos autores esteja na estrutura e na forma desse gênero, o que é importante, como professores de LP, observamos que trabalhar com a *Exposição Oral* vai além desses aspectos, porque o gênero reforça a clareza na comunicação, o domínio do tema ou conteúdo tratado e aprimora a capacidade argumentativa, tanto do expositor quanto do público.

Nessa perspectiva, incorporaremos à nossa pesquisa a definição apresentada por Gomes-Santos (2012), que destaca a intertextualidade como uma característica do gênero *Exposição Oral*, pois exige que o expositor durante o planejamento, busque informações em diversas fontes e formatos, decompondo-as para recompor em seu próprio texto autoral. Com isso, o autor define a *Exposição Oral* como “um gênero textual que agencia um conjunto amplo de textos, colocando-os em relação com outros textos, a fim de tornar público um assunto ou tema” (Gomes-Santos, 2012, p. 17).

Observamos que as definições propostas por Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) e Gomes-Santos (2012) se

complementam e enriquecem nossa compreensão do gênero Exposição Oral. A primeira destacando a necessidade de considerar a organização estrutural e a segunda, de Gomes-Santos, destacando o caráter intertextual e a importância de desenvolver a habilidade de relacionar diversos textos para realização da Exposição Oral. Assim, pela ótica apresentada pelos autores, sabemos que para abordarmos o gênero nas salas de aula, é imprescindível conhecer o processo que envolve o gênero, desde seu planejamento até sua exposição.

Tendo em vista o exposto, para que a Exposição Oral seja realizada é necessário que o expositor ou grupo de expositores planeje as ações que serão realizadas, iniciando pela busca de informações sobre o tema ou conteúdo em diferentes fontes e suportes, para constituírem seu acervo. Depois do acervo constituído, o expositor precisará decompor para recompor selecionando, sumarizando e roteirizando as informações que serão apresentadas na exposição oral. Nesse momento, é imprescindível a figura do professor, que tem como função mediar, o aluno ou grupo de alunos em seu contato com as informações levantadas, ajudando-o a identificar, organizar, reagrupar, para poder expor seu tema ou conteúdo de maneira clara, coesa e coerente. Na seleção, o professor orienta para que o aluno ou grupo faça o confronto de informações percebendo as semelhanças e diferenças do material pesquisado, buscando selecionar o que será utilizado de acordo com o grau de prioridade das mesmas e apresentando-as numa sequência organizada, articulada e com progressão de informações. Na sumarização o professor orienta o aluno ou grupo de alunos a deixar as informações mais sucintas, já que esta etapa é para deixar as informações dos textos mais resumidas, o que demonstrará ao professor o nível de compreensão e interpretação realizadas dos textos, expressas pelo uso da exclusão, substituição e adaptação nas informações. Por fim, a roteirização das informações, última etapa do planejamento, onde o professor orienta o aluno para que as informações sejam

organizadas como um esquema para guiar a exposição do tema ou conteúdo de maneira ordenada e progressiva.

Associando o gênero Exposição Oral ao processo de ensino-aprendizagem de LP, fica evidente o quão relevante é o professor utilizar esse gênero para desenvolver as competências e habilidades do aluno. Pois durante a etapa de planejamento, o aluno mobiliza de imediato o eixo da leitura e o eixo da análise linguística/semiótica, ao interagir com um acervo caracteristicamente multissemiótico, que o ajudará também na produção do material audiovisual para o momento da exposição. Além disso, o eixo da produção escrita é ativado por meio dos esquemas elaborados a partir das informações que serão expostas oralmente, caracterizando a última etapa da elaboração do gênero e mobilizando o aluno para o eixo da oralidade.

A ação de expor as informações oralmente é um ato que exige organização, pois nada ocorre de maneira aleatória. Nesse contexto, é essencial considerarmos as recomendações dos professores Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), quando sugerem uma ordenação das fases constitutivas a Exposição Oral, citadas por Gomes-Santos (2012), a saber:

Quadro 1: Organização Global da Exposição Oral

Fases	Ação do aluno expositor
Abertura	O aluno assume o papel de expositor/especialista e instaura o intercâmbio com seus colegas, que assumem o papel de auditório.
Introdução ao tema	O expositor anuncia o tema e os aspectos que focalizará e justifica sua relevância.
Apresentação do plano da exposição	O expositor apresenta ao auditório os passos que procurará seguir na exposição, conforme o roteiro planejado.
O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	O expositor passa a explanar os conteúdos roteirizados.

Uma fase de recapitulação e síntese	O expositor sumariza o conjunto de conteúdos expostos.
A conclusão	O expositor finaliza a explanação do conjunto de conteúdos expostos.
O encerramento	O expositor anuncia o final da exposição, agradece pela atenção do auditório e dispõe-se a responder às suas eventuais perguntas.

Fonte: Gomes-Santos, 2012, p. 95.

Essas fases de organização global da exposição oral são uma forma de garantir ao aluno ou grupo de alunos a possibilidade de expor um tema ou um conteúdo de maneira eficaz, apresentando-o em uma estrutura lógica e coerente, o que, conseqüentemente, promove uma melhor compreensão por parte do público ouvinte.

Gomes-Santos (2012) enfatiza que essas fases não são estanques nem descontínuas, pois quando trabalhado em grupo, como no caso dos seminários, apresentados em sala de aula, os alunos adotam estratégias de gestão interacional e de progressão do tema para estruturar a exposição oral. A primeira estratégia que envolve a distribuição e ordenação das intervenções dos expositores, e a última estratégia marcada pelo uso da exemplificação, da reformulação, da narrativização e do comentário. Ressalta ainda que além dessas estratégias, a exposição oral utiliza os recursos semióticos para auxiliar a transmissão do tema ou conteúdo.

Com isso, observamos que ao utilizar o gênero textual Exposição Oral em sala de aula, o professor promove o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos em todos os eixos de LP de maneira holística e articulada, e quando alinhado a uma avaliação com critérios bem definidos, esse gênero torna-se ainda mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem, garantindo mesmo grau de relevância entre os eixos.

2.1 Caracterização da Proposta de Intervenção

Essa proposta de intervenção foi estruturada para ser desenvolvida através de uma sequência de atividades com o gênero textual Seminário, objetivando proporcionar aos alunos do 8º Ano – Anos Finais uma nova experiência com o ensino-aprendizagem de LP e seu processo avaliativo. A opção em desenvolver esta pesquisa com gênero Seminário ocorreu pelo fato de observarmos, que no cotidiano escolar, o Seminário é um gênero utilizado não apenas por LP, mas por todos os componentes curriculares como recurso metodológico e estratégia pedagógica. Sendo assim, no intuito do aluno aprofundar seu conhecimento a respeito do gênero, suas características e funcionalidade, construímos essa proposta com seis sequências de atividades que, pós-autorização dos responsáveis, foram desenvolvidas na prática. A sequência inicial introduziu o gênero textual Seminário, suas características e funcionalidade. Em seguida, propusemos quatro sequências com foco individual dos eixos: Leitura, Oralidade, Produção Escrita e Análise Linguística/Semiótica, que objetivaram apresentar as particularidades de cada eixo no processo de ensino-aprendizagem, mas, principalmente, na avaliação a partir do gênero textual Seminário. Por fim, a última sequência de atividades, com o gênero Seminário integrando todos os eixos de LP, abordados e avaliados com mesmo grau de relevância. Além disso, para melhor observação no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, propusemos que as sequências de atividades fossem realizadas em cinco equipes fixas, divididas em quatro com seis alunos e uma equipe de cinco alunos, a critério deles. Os Seminários abordaram como temas: Olimpíadas, Preconceito Racial, Aquecimento Global e as Catástrofes Ambientais, Uso de Drogas entre Adolescentes e Inclusão, escolhidos através das respostas do Questionário Inicial (Apêndice1).

As seis Sequências de Atividades foram organizadas de forma estruturada, apresentando seus objetivos, justificativa, tempo de

execução, recursos didáticos, desenvolvimento detalhado e a ficha com os critérios avaliativos, com aplicação de conceitos (Regular, Bom, Ótimo, Excelente) e atribuição de notas para auxiliar na conclusão da avaliação.

2.1.1 Sequência 1 – Gênero Textual Seminário: teoria e reflexão

OBJETIVOS:

- Ampliar seu conhecimento sobre o gênero textual Seminário, suas características e funcionalidade;
- Refletir sobre suas experiências com o gênero;
- Conhecer a proposta metodológica contida no Livro Didático (LD);
- Desenvolver habilidades de pesquisa, organização de informações, utilização de materiais audiovisuais, planejamento de apresentação e trabalho em equipe;
- Analisar criticamente a apresentação de um Seminário.

JUSTIFICATIVA:

Os gêneros textuais estão no centro do processo de ensino-aprendizagem de LP, sendo de extrema importância o aluno conhecê-los em todos os seus aspectos. O gênero textual Seminário é um dos incontáveis gêneros existentes e abordados, não apenas pelos professores de LP, mas por professores de todos os componentes curriculares no cotidiano escolar como estratégia metodológica, pois permite aos alunos conhecer um tema, um assunto ou conteúdo. Sendo assim, proporcionar ao aluno aprofundar-se no conhecimento do mesmo, possibilita-o desenvolver competências e habilidades necessárias para a vida acadêmica, a profissional, bem como a vida pessoal, nas quais a exposição diária de ideias claras e organizadas é fundamental.

TEMPO DE EXECUÇÃO: Total: 8 aulas. (40min e 45 min cada)

RECURSOS DIDÁTICOS: Celulares com acesso à internet; Televisão; Computador e Datashow; Quadro e pincel; Caderneta, Canetas, Folhas de ofício; Material impresso; Vídeos; Livro Didático: Português Linguagens – 8º Ano; Ficha Avaliativa: Atividade 1.

DESENVOLVIMENTO:

1º e 2º Aulas: Seguidas (40 min cada: Total de 80min)

- Divisão da turma em grupos fixos;
- Formação das Equipes;
- Discussão em grupo sobre o gênero Seminário – conhecimento prévio de cada grupo;
- Exposição dos gráficos criados a partir do questionário inicial aplicado;
- Entrega e leitura compartilhada do texto *Exposição Oral: Compreendendo o Gênero Textual Seminário* (Texto adaptado do estudo realizado por Gomes-Santos, 2012);
- Apresentação do gênero Seminário, exposto no Livro Didático (LD): Português Linguagens;
- Aplicação de Leitura individual, para casa, do texto apresentado no LD sobre o gênero textual Seminário.

3º Aula: (40 min)

- Formação das Equipes;
- Retomada das aulas anteriores com uma revisão do conteúdo do LD sobre o gênero Seminário, abordando as dúvidas e dificuldades dos alunos em relação à leitura realizada em casa;
- Apresentação e discussão do vídeo: *Criando slides completos usando apenas o celular de forma fácil!* (Escola e Trabalho) (07min06s). Disponível em: <https://youtu.be/TMzCto1E2Yw>. Acesso em: 25 jul. 2024;
- Entrega de material impresso, para leitura individual em casa:
 - 1-5 dicas para tornar a pesquisa na internet mais eficiente;
 - 2-Fazer um cartaz escolar nota 10;
 - 3-Dicas para apresentação oral.

4º e 5º Aulas: Seguidas (40 min cada: Total de 80min)

- Formação das Equipes;

- Retomada das aulas anteriores com uma revisão do material impresso entregue sobre pesquisas na internet, elaboração de cartazes e dicas para apresentação oral, abordando as dúvidas e dificuldades dos alunos em relação à leitura realizada em casa;

- Apresentação e discussão do vídeo: *Show de apresentação de Seminário Turma 1º Ano A – Tecnologia*. (15min55s). Disponível em: <https://youtu.be/XRa4hh4CQOg?si=ZOrh8gF49iPsQGtx>. Acesso em: 25 jul. 2024;

- Proposta de Atividade:

Cada grupo deverá produzir um texto escrito para ser entregue, com base no material teórico abordado até o momento sobre o gênero textual Seminário e o vídeo *Show de apresentação de Seminário Turma 1º Ano A – Tecnologia*. O texto deve conter as seguintes informações:

1. Compreensão sobre *O que é o gênero textual SEMINÁRIO*;
2. Os elementos que compõem o gênero;
3. Impressões do grupo sobre o seminário apresentado pelas alunas no vídeo;
4. Não esqueça de colocar um título.

- Apresentação, discussão e entrega dos Critérios Avaliativos:

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	REGULAR 70	BOM 80	ÓTIMO 90	EXCELENTE 100
Observação das discussões no grupo				
Compreensão e apresentação dos elementos que compõem o gênero Seminário no texto escrito				
Compreensão do vídeo, a partir da apresentação das				

impressões do grupo, no texto escrito				
Organização das informações no texto escrito				
Apresentação do texto elaborado oralmente				
Trabalho em equipe				

Fonte: Elaborado pela autora, 09/2024.

6º e 7º Aulas: Seguidas (45 min cada: Total de 90min)

- Formação das Equipes;
- Elaboração do texto escrito;
- Refação supervisionada do texto produzido.

8º Aula: (40 min)

- Formação das Equipes;
- Apresentação e entrega do texto elaborado;
- Feedback dos textos entregues, a partir de explanação oral.

4. Aplicação e análise da Proposta

2.1.2 Análise da Sequência 1

A primeira sequência de atividades, intitulada “Gênero Textual Seminário: teoria e reflexão”, foi elaborada com foco na teoria do gênero textual Seminário, considerando seu conteúdo, estilo e composição, com embasamento na teoria de Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) e no estudo de Gomes-Santos (2012). Nesta etapa, realizamos o levantamento da proposta de trabalho com o gênero no Livro Didático (*Anexos 1*) e elaboramos um resumo auxiliar sobre o gênero, intitulado *Exposição Oral: Compreendendo o Gênero Textual Seminário*, adaptado de Gomes-Santos (2012). Além disso, acrescentamos três textos de apoio – “5

dicas para tornar a pesquisa na internet mais eficiente”, “Fazer um cartaz nota 10”, “Dicas para apresentação oral” (Anexos 1) – por apresentarem conteúdos intrinsecamente relacionado à elaboração do gênero em questão. Todo o material de apoio necessário para o desenvolvimento da sequência foi entregue impresso aos alunos, uma vez que servirá de base para todas as sequências previstas nesta pesquisa.

Desenvolvemos a sequência de atividades conforme planejado e discriminado anteriormente na caracterização da proposta de intervenção, com duração total de 5h30min. Sendo assim, iniciamos fazendo o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero e obtivemos como conceito geral de Seminário como *“uma apresentação de um trabalho em grupo sobre um conteúdo em sala de aula”*. Em seguida, apresentamos os resultados obtidos através do Questionário Inicial, momento que eles perceberam que algumas respostas foram dadas por *“falta de atenção”* – a exemplo da questão referente a entrega do livro didático – e outras por *“associação de atitudes”* – como na questão relacionada a preparação do seminário e na referente as atitudes durante a apresentação. Nesse momento, entregamos o texto *“Exposição Oral: Compreendendo o Gênero Textual Seminário”* para leitura compartilhada e ampliação do conhecimento. Depois fomos para a leitura do material apresentado no Livro Didático, reforçando o que havia sido estudado até o momento, mas por conta do termino da aula, os alunos tiveram que concluir a leitura em casa e trazer as dúvidas na aula seguinte.

Na aula seguinte, iniciamos com a discussão sobre as dúvidas relacionadas a leitura realizada em casa, percebendo que estas estavam relacionadas a falta de maturidade vocabular e não para o conteúdo abordado. Com esse fato, direcionamos nosso discurso para a necessidade da ampliação vocabular e, para isso, orientamos que eles poderiam utilizar como suporte os celulares tão presentes em seu dia a dia. Essa orientação serviu como introdução para o vídeo *“Criando slides completos usando apenas o celular de forma fácil!”*, no intuito de ensiná-los a criar slides e exemplificar como o celular

pode ser uma ferramenta para aquisição de conhecimentos. Para finalizar esse dia, entregamos os três textos de apoio previstos para a leitura e sinalização das dúvidas, em casa.

No dia seguinte, começamos as aulas, com o suporte do Datashow, explanando os textos entregues anteriormente e à medida que os textos eram apresentados os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer suas dúvidas. Dessa vez, um pouco mais voltadas a questão de conteúdo dos textos, principalmente relacionado ao texto “5 dicas para tornar a pesquisa na Internet mais eficiente” por conter informações novas para eles. Expusemos o vídeo “Show de apresentação de seminário Turma 1º Ano A – Tecnologia, como exemplificação de Seminário e reconhecemos as fases que compõem a ordenação da exposição oral propostas por Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004) como organização global do gênero, além de discutir as impressões dos alunos. Em seguida, com os alunos organizados em equipes, apresentamos e discutimos a proposta de atividade e os critérios avaliativos, ambos entregues impressos. Aos critérios avaliativos atribuímos conceitos (Regular, Bom, Ótimo e Excelente) e notas (70, 80, 90 e 100), para facilitar a compreensão dos alunos sobre o resultado final da equipe ao término da atividade. Os alunos iniciaram a produção do texto, que foi concluída no dia seguinte, juntamente com o processo de refação supervisionado. Por fim, os alunos apresentaram seus textos oralmente e o entregaram de acordo com o tempo previsto para conclusão da sequência.

Durante o período da atividade, iniciamos a análise do desenvolvimento da sequência considerando o primeiro critério avaliativo “*Observação das discussões no grupo*” e percebemos que três (03) equipes desenvolveram a atividade de forma colaborativa, o que lhes garantiu um *Excelente* desempenho, pois todos os integrantes participaram ativamente, expressando suas opiniões. No entanto, em duas (02) equipes, alguns alunos não se envolveram como esperado, deixando que os demais membros realizassem a atividade sozinhos, o que resultou em um desempenho *Regular*.

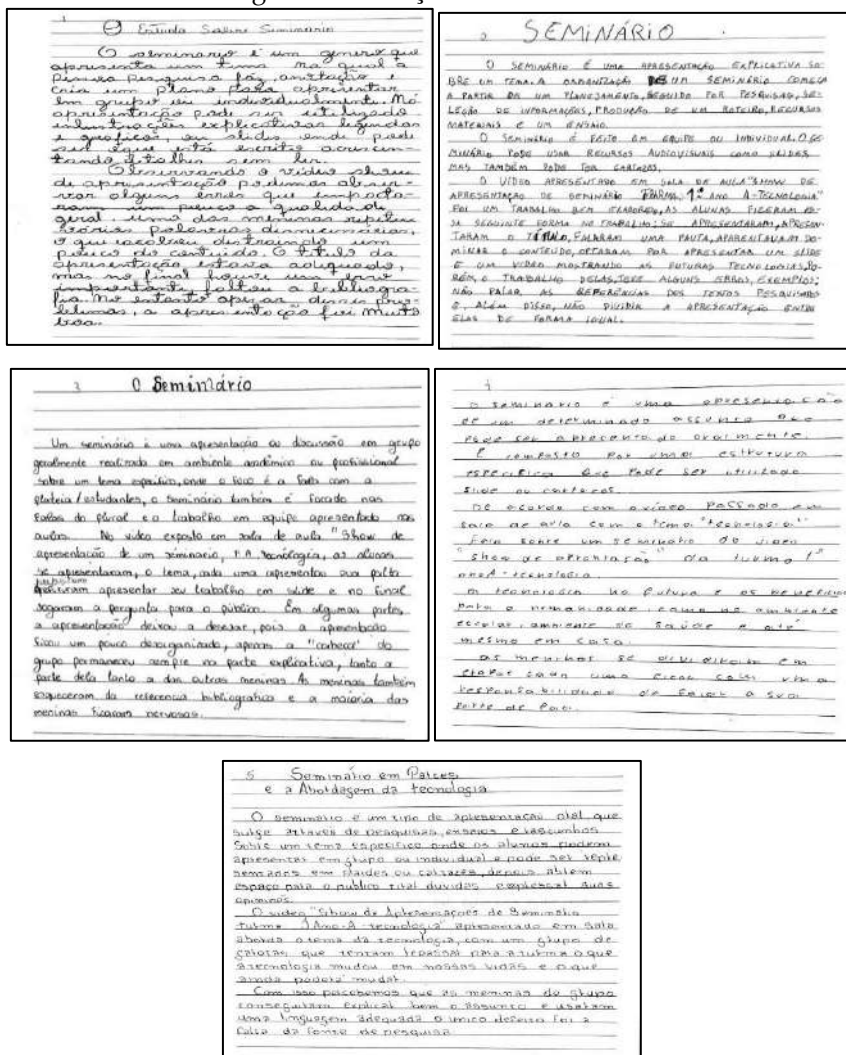
Essa situação, acionou o critério “*Trabalho em equipe*”, no qual as mesas equipes, respectivamente, obtiveram *Ótimo* desempenho – por apresentar momentos de dispersão e relativo desentendimento da equipe – e *Bom* – por apresentar falta de colaboração de alguns integrantes, intenso desentendimento e falta de respeito para a opinião do outro, nos direcionando ao critério seguinte.

A “*Apresentação do texto elaborado oralmente*” foi o critério, em que todas as equipes obtiveram um *Bom* desempenho, pois apresentaram o texto demonstrando que não haviam realizado um planejamento antecipado, restringindo-se apenas a leitura oral do material. Além disso, não respeitaram o momento de escuta, que segundo Antunes (2003, p.112) “constitui parte da competência comunicativa dos falantes, uma vez que ela implica um exercício de ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação a escrita”.

Acreditamos que as atitudes comportamentais apresentadas pelos alunos durante a atividade refletem a importância de um maior número de práticas pedagógicas dessa natureza, para que possam desenvolver as competências necessárias relacionadas ao falar e ouvir, e de respeito a opinião expressa pelo colega, principalmente, quando essa opinião é divergente.

Contudo, ao término da atividade obtivemos as produções escritas, abaixo:

Figura 1: Produção da Atividade 1



Fonte: Dados da Autora, 10/2024.

A Figura 3 mostra as produções identificadas com numeração, que representarão a identificação das equipes até o final da pesquisa. Analisando a produção escrita, a atividade orientava que as equipes deveriam redigir um texto contendo a compreensão sobre o gênero textual Seminário, os elementos que o compõem, as

impressões a respeito do vídeo assistido e título no texto. Sendo assim, uma primeira situação percebida foi que todas as equipes apresentaram dificuldades, ao tentar consolidar as discussões em um único texto, gerando pedidos de intervenção, desentendimentos, dispersão da equipe, pedidos para realização da atividade individualmente, além de muitos rabiscos, rascunhos e folhas rasgadas.

Depois com o corpus em mãos, iniciamos nossa análise pelo Título, que era uma das informações da orientação, além de ser um elemento importante da composição do tipo de texto exigido pela atividade. Observamos que apenas a Equipe 4 não considerou a informação da necessidade de colocar um título na produção, fazendo-nos inferir que ou os alunos não compreendem a importância em atribuir um título ao texto, ou eles não possuem habilidades necessárias para atribuir títulos a textos adequadamente. Contudo, acreditamos que a ausência do título se justifica pela falta de habilidade, pois as demais equipes atribuíram títulos, porém ficaram no plano do tema abordado “*SEMINÁRIO*” (Equipe 2) e “*O Seminário*” (Equipe 3) ou expresso de maneira inadequada “*O Estudo Sobre Seminário*” (Equipe 1) e “*Seminário em Partes e a Abordagem da Tecnologia*” (Equipe 5), pois entendemos que “o título³ é uma síntese precisa do texto” (Menegassi e Chaves, 2000).

Na sequência, analisamos as produções com base no critério *Compreensão e apresentação dos elementos que compõem o gênero Seminário no texto escrito*, no qual observamos que as Equipes 2 e 5 conseguiram atribuir um conceito coerente a partir do entendimento sobre o gênero e apresentaram os principais elementos que o compõem.

³ é uma síntese precisa do texto, cuja função é estratégica na sua articulação: ele nomeia o texto após sua produção, sugere o sentido do mesmo, desperta o interesse do leitor para o tema, estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais, e contribui para a orientação da conclusão à que o leitor deverá chegar. (Menegassi e Chaves, 2000).

SEMINÁRIO

O Seminário é uma apresentação explicativa sobre um tema a ser trabalhado. No Seminário, começa a partir de um planejamento, baseado por pesquisas, seleção de informações, produção de um roteiro, registros materiais de um ensino.

O Seminário é feito em grupo ou individualmente. Pode usar recursos audiovisuais como slides, mas também pode ter cartazes.

O vídeo apresentado em sala de aula "show de apresentação de seminário" afirma: "A tecnologia" foi um trabalho em colaboração, as alunas fizeram a seguinte forma de trabalho: se apresentaram, apresentaram a título, falaram, uma parte, apresentaram o seminário e conteúdo, retornaram para apresentar um slide e em vídeo mostrando as futuras tecnologias, o seminário de trabalho delas, teve alguns erros, exemplos: não falar as definições dos termos pesquisados e além disso, não dividir a apresentação entre elas de forma igual.

5. Seminário em Pólos e a Abordagem da tecnologia

O Seminário é um tipo de apresentação, nelas, que segue através de pesquisas, ensaios e discussões. Sobre uma mesma temática, mas as alunas podem apresentar em grupo ou individual e pode ser feito semestral, em slides ou cartazes, depois, podem expor para o público, tirar dúvidas e explicar suas opiniões.

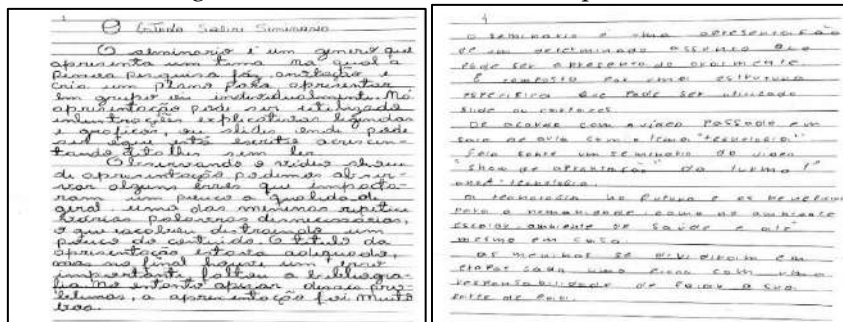
O vídeo "show de apresentações de Seminário" afirma: "A tecnologia" ensinou as em sala, aborda a tema de tecnologia, como um grupo de alunos, que tem um trabalho para a turma, a que a tecnologia mudou em nossas vidas e a que ainda poderá mudar.

Com isso percebemos que os seminários de grupo contribuem criticar, bem o assunto e usamos uma linguagem adequada. O único defeito foi a falta de fonte de pesquisa.

Na Figura 4, podemos observar que as informações seguem uma organização estrutural com um encadeamento lógico das ideias, revelando que as equipes têm uma compreensão do gênero, das ações que devem ser realizadas para sua construção, além do uso de recursos visuais, típico da configuração dos seminários escolares exposta por Gomes-Santos (2012) como uma “ação conjunta, o que supõe as habilidades de negociação de papéis, de atenção focada, de tomada e manutenção da fala, entre outras”. Além disso, podemos dizer que um texto complementa a informação do outro, pois o texto da Equipe 2 foca na preparação e nos recursos visuais e o texto da Equipe 5 destaca a participação do público que é uma característica importante apresentado pelo gênero.

220

Figura 3: Conceitos e Elementos Superficiais

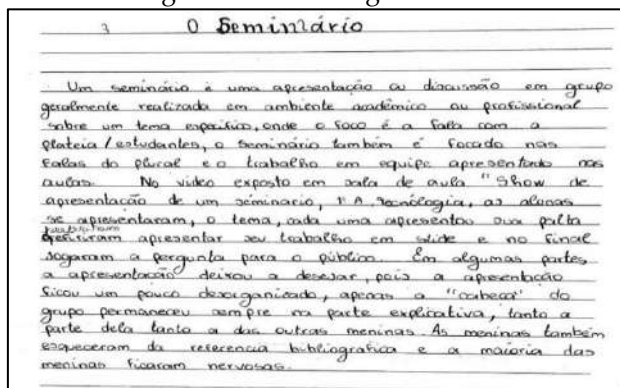


Fonte: Dados da Autora, 10/2024.

Em relação a escrita do texto da Equipe 1, percebemos que ela está para uma primeira escrita, na qual as ideias foram registradas para depois serem organizadas e adequadas a língua escrita formal, a exemplo das passagens “a pessoa pesquisa faz, anotação e cria um plano” e “onde pode ser é que está escrito acrescentando detalhes sem ler”, nos remetendo ao processo de refacção textual, citado pelos PCNs (1998) como procedimento importante para desenvolvimento do estudo da análise linguística.

Por fim, o texto da Equipe 3, que apresentou em seu corpo ideias, aparentemente, construídas por fragmentos de textos, como podemos observar na Figura 6, abaixo:

Figura 4: Ideias Fragmentadas

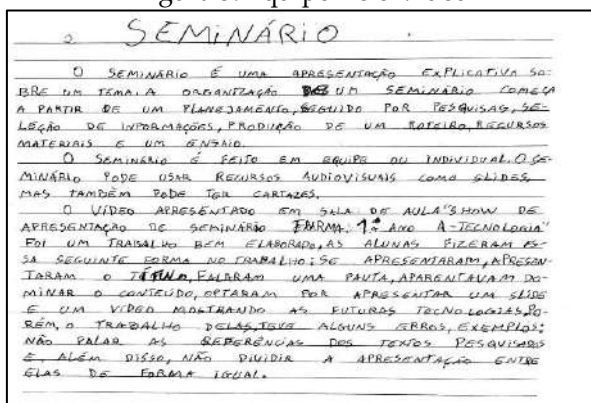


Fonte: Dados da Autora, 10/2024.

A equipe não conseguiu consolidar um conceito apropriado do gênero, apresentando-o como “uma apresentação ou discussão em grupo”. Além disso, informou que “o foco é a fala com a plateia/estudantes” e que o seminário é “focado nas falas do plural”, o que deixa subentendido a fragmentação de informações pesquisadas, evidenciadas pela estruturação das mesmas no texto.

Quando mudamos o foco para o critério referente a *Compreensão do vídeo, a partir da apresentação das impressões do grupo*, observamos que todas as equipes compreenderam a ideia geral do vídeo e expuseram suas críticas. Entretanto, a Equipe 2 se destacou, sendo mais específica, além de compreender o texto, percebeu os elementos, a organização estrutural da apresentação oral, Seminário, apresentada pelas alunas no vídeo, como visualizamos na Figura 7.

Figura 5: Equipe 2 e o Vídeo



Fonte: Dados da Autora, 10/2024.

Com a exceção da Equipe 4, as demais equipes citaram críticas negativas na apresentação oral exposta no vídeo, estas que se diferenciaram: “Repetição de palavras” (Equipe 1); “não dividir adequadamente a apresentação entre o grupo” (Equipes 2 e 3). Um fato interessante foi a percepção da ausência da Referência Bibliográfica no seminário apresentado, exposto nos textos (Figura 3).

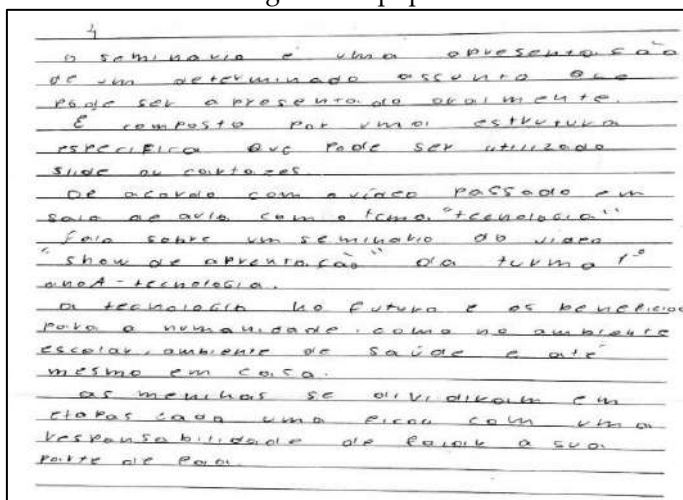
Por fim, a *Organização das informações no texto escrito*, esse critério nos direciona para como as ideias estão dispostas dentro do texto. Pelo que observamos, todas as equipes seguiram a mesma estrutura – gênero, elementos e vídeo – organizada em três parágrafos. Entretanto, as informações não apresentam elementos coesivos, configurando um texto construído a partir de parágrafos independentes e desconectados. Além disso, podemos verificar a necessidade de aprofundarmos no estudo de aspectos relacionados a produção escrita e a análise linguística/semiótica, visto que as dificuldades dos alunos ficaram aparentes a partir dessa produção.

Considerando os critérios avaliativos estabelecidos para essa sequência inicial, pudemos constatar que, no contexto geral, as Equipes 2 e 5 obtiveram um *Excelente* desempenho do desenvolvimento da atividade. Ambas conseguiram compreender as informações às quais foram expostas, reconheceram os elementos que compõem o gênero Seminário, souberam trabalhar de forma colaborativa em grupo, tomaram decisões sobre as informações que deveriam constar no texto de forma a alcançar o objetivo proposto pela atividade.

As Equipes 1 e 3, obtiveram um *Bom* desempenho, uma vez que as atitudes durante as discussões, a pouca compreensão sobre o gênero expresso no texto produzido e o fato de não conseguir organizar as informações adequadamente.

Já a Equipe 4, obteve um desempenho *Regular*, pois apresentou maior dificuldade no desenvolvimento da atividade, como mostra a Figura 8 abaixo:

Figura 6: Equipe 4



Fonte: Dados da Autora, 10/2024.

A atividade entregue pela equipe demonstra apresentar maiores dificuldades, pois não segue as orientações iniciais da proposta, transparecendo não ter absorvido devidamente o conceito do gênero, já que apresenta o Seminário com uma definição superficial e sem definição dos elementos que o compõe, contudo fez menção a recursos que podem ser utilizados "slides ou cartazes", mas não deu importância significativa. Com relação ao vídeo, a equipe preocupou-se em apresentar um resumo sobre o conteúdo exposto, entretanto não fez relação com o estudo teórico sobre o gênero, sendo o único momento observado na exposição oral da equipe do vídeo a presença da troca de turnos entre os participantes.

Considerações finais

É necessário ressaltar que todas as Equipes obtiveram um *Bom* desempenho na *Apresentação Oral* do texto produzido para a Atividade, o que demonstra a importância de continuar abordando as habilidades da modalidade oral de forma mais aprofundada.

Para isso, é fundamental proporcionar mais momento para a exposição oral dos alunos e, paralelamente, trabalhar questões emocionais, uma vez que essas interferem diretamente na clareza da comunicação momento da exposição.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação** / Irandé Antunes. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabrielle. **A exposição oral**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental** / Sandoval Nonato Gomes-Santos. – 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- GONÇALVES, Aldair Vieira; DE SOUZA BERNARDES, Elizete. O gênero seminário: usos e dimensões ensináveis. Revista Linguagem, v. 14, n. 1, 2010.
- MENEGASSI, Renilson José; CHAVES, Maria Izabel Afonso. **O título e sua função estratégica na articulação do texto**. Linguagem & Ensino, v. 3, n. 1, p. 27-44, 2000.
- SILVA, Marcelo Clemente da. O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário. 2007. 151 f. 2007. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

CAPÍTULO 10

A ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA: proposta de leitura e produção no livro didático de língua portuguesa

Rhaissa Elida Silva de Moraes¹

Juarez Nogueira Lins²

Introdução

O livro didático é um dos principais recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas escolas da rede pública. Por esse motivo, é importante não apenas durante a escolha no PNLD, mas também ao longo do ano letivo analisá-lo criticamente, fazendo durante seu uso as adequações necessárias, aparando arestas e fazendo apontamentos pertinentes acerca do que se espera para o ensino de Língua Portuguesa.

Neste caso faremos uma abordagem crítica sobre a obra “Português Linguagens”, de Cereja e Vianna (2022), verificando como os autores retratam a leitura e a produção de texto, com fins de argumentação, fazendo as considerações adequadas ao uso das propostas, especialmente no que diz respeito aos exercícios de produção. Salienta-se que a escolha por esta obra se deu em razão de ser o livro didático escolhido para os anos de 2024 a 2027 na escola municipal, *locus* para aplicação desta pesquisa. Para subsidiar este estudo algumas contribuições teóricas, a exemplo de: Freire (2015), Rodrigues (2015), Pereira e Rodrigues (2010), Do Nascimento e Da Silva (2019). E quanto a metodologia adotada, temos a pesquisa descritiva, qualitativa e interpretativista.

¹ Mestre em Letras/Profletras/CH/UEPB

² Profletras/CH/UEPB

Argumentação e leitura no livro didático

O ato de ler, por vezes, é associado ao processo de decodificação, de maneira que julgam um leitor como bom, conforme a quantidade de textos que ele consegue consumir, sobretudo, os textos literários. Entretanto, o letramento vai além da mera decodificação, afinal, ler envolve as diversas vivências de mundo que vão incrementando o repertório, a ponto de ele conseguir construir seu próprio entendimento.

[...] a prática de leitura envolve muito mais que a decodificação, sendo um processo complexo que supõe um diálogo com o texto e está diretamente relacionado a quem são os leitores e quais suas vivências e conhecimentos prévios, indispensáveis para a construção de inferências sobre os textos lidos (Cereja e Vianna, 2022, p. XIX).

Para tanto, a argumentação se dá com base não apenas na simples leitura, mas a partir do somatório de tudo que fora absorvido ao longo do tempo, nas diversas relações que são estabelecidas, sejam formais ou informais. O papel do texto, enquanto gênero, especialmente em sala de aula é, pois, enriquecer ou mesmo instigar o repertório interno que o aluno já possui e desenvolvê-lo, para que suas opiniões tenham mais força ao serem expressas, a ponto de provocar o convencimento.

A elaboração de estratégias voltadas para a capacidade argumentativa visa fomentar no estudante a criticidade, de forma que ao praticar a leitura ele possa refutar as teses que não considerar pertinentes, assim como analisar os pontos propostos com a devida coerência, levantando as possibilidades aceitáveis. Para tanto, o manual do professor do livro didático “Português: linguagens: 8º ano”, de Cereja e Vianna (2022) apresenta, por meio de um infográfico, orientações de como a leitura poderá ser desenvolvida pelo docente.

Figura 1: Ações mediadas pelo professor na leitura em sala de aula



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. XX)

Assim, é perceptível a necessidade de valorização dos conhecimentos prévios do aluno, a fim de que haja um contraponto entre a leitura do texto e os sentidos existentes nessa comunicação. A leitura precisa ser compreendida, contemplando e considerando no texto seu tempo, local, autor, função do gênero e elementos que o estrutura, presença ou não de multimodalidade e de seus possíveis efeitos e, principalmente, trazendo questionamentos, estabelecendo relação com a realidade ou com outros textos e temas já lidos, provocando uma reflexão que dê sentido e os faça deduzir fatos e levantar hipóteses sobre a temática em discussão, tornando-os, conseqüentemente, pesquisadores na defesa de sua tese, em suma, praticando a argumentação.

O livro didático supracitado apresenta para o 8º ano do ensino fundamental regular uma série de textos que trabalham gêneros textuais, dentre os quais a crônica, o artigo de opinião, a

reportagem, o seminário e a resenha crítica, entre outros, sendo possível desenvolver a competência argumentativa por meio destes. Cabe ressaltar, que o gênero tirinha também aparece no livro, porém tendo mais incidência nos exercícios, sem grande destaque à sua função social.

Apesar da tirinha não aparecer com grande destaque para o gênero textual, o livro traz diversos estímulos à prática da leitura, com textos jornalísticos, literários, de autores renomados e contemporâneos, estimulando não apenas a leitura da palavra, mas também de mundo, através da mediação do docente, o qual é orientado para tal no espaço dedicado ao manual do professor, conforme informações supracitadas.

A leitura sistematizada de um texto/contexto para ser entendida criticamente – aliás, nenhuma leitura da palavra e do mundo pode ser verdadeira se for feita tendenciosa e “neutramente” ou ingenuamente – tem, portanto, algumas condições: o sujeito curioso “desarmado” de preconceitos, aberto a aceitar pensar sobre o novo, ou mesmo sobre o velho dito e entendido de maneira crítica; escrever textos rigorosos e claros tendo em vista um mundo concreto no qual o diálogo fundado nas perguntas abre as possibilidades de avançarmos no regaço de um mundo no qual respeitamos todos os seres da natureza, a serviço dos homens e das mulheres. (Freire, 2015, p. 294)

Nesse sentido, estimular uma leitura que valorize possibilidades de perguntas e possibilidades de respostas, que instiguem a curiosidade do leitor e olhe o mundo de forma a entender a origem de cada situação e os caminhos para solucionar os problemas existentes é o que tende a fazer pensante ao invés de meros decodificadores. Nesse sentido, apesar das lacunas que podem permear uma obra, há nesta, pontos positivos, os quais colaboram com o desenvolvimento de uma leitura de mundo, sobretudo, quando reforçada em sala de aula através de discussões orais.

O item a seguir tratará, então, de como uma produção específica com a tirinha de Mafalda é trazida por Cereja e Vianna

(2022), observando, neste caso, a contribuição crítica e argumentativa.

Argumentação e produção de texto no livro didático

A argumentação é um recurso utilizado para a defesa de ideias, sendo destaque em documentos norteadores, tais como a BNCC, a qual aponta para o ideal, ou seja, o que se espera que os alunos sejam capazes de realizar enquanto seres pensantes e críticos, da mesma forma o que se espera como resultado, considerando o ensino-aprendizagem.

A BNCC destaca a importância das análises críticas e criativas na resolução de problemas e aponta que o desenvolvimento de propostas para formular e compreender diferentes fenômenos, investigando suas causas, formulando hipóteses para compreendê-los, é parte fundamental do processo de aprendizagem e da construção da própria subjetividade (Cereja e Vianna, 2022, p. XVIII).

Ser um crítico é, pois, ser também capaz de buscar soluções para problemas existentes na realidade, entendendo sua causa e aprendendo com eles. O ensino voltado para argumentação na escola encontra diversos desafios, mas o livro didático surge, nesse contexto, como uma ferramenta valiosa para o ensino, afinal é um dos recursos mais utilizados em sala de aula, em muitas escolas é o único, sobretudo, nas públicas. Por esse motivo, é passível de ser analisado, uma vez que é preciso verificar em suas proposições abordagens contextualizadas, que contemplem não apenas o texto como pretexto de decodificação, sem aprofundamentos ou reflexões, ou mesmo o uso dos gêneros sem considerar a realidade vivenciada pelo aluno.

Em relação à produção de textos, essa parte do ensino requer conhecimento prévio, não apenas no que diz respeito à parte estrutural, mas também de conteúdo, momento em que se abre uma oportunidade para o estudante apresentar seu ponto de vista,

com as devidas justificativas. Dito isto, traremos uma breve análise sobre como o gênero tirinha é utilizado em uma das atividades no livro didático de Cereja e Vianna (2022) trabalhado na escola onde a proposta didática será aplicada.

Embora as tirinhas não tenham o mesmo destaque que outros gêneros possuem, elas são recorrentes no livro didático - “Português: Linguagens: 8º ano”, somando vinte e cinco (25) aparições tanto para o trabalho com interpretação, quanto gramatical. Obras com os mais diversos personagens da literatura, como: O menino maluquinho; Hagar, o horrível; Garfield; Recruta Zero; Armandinho; entre outros, podem ser encontradas no livro ora analisado. Além dos personagens já mencionados, está presente também a personagem Mafalda, do autor Quino, seguida de um exercício, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 2: Proposta do livro didático



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 98)

Continuação da figura anterior: Figura 2

1. Na tirinha, Mafalda pergunta a Miguelito se está vendo alguma coisa boa na TV.
Pela resposta de Miguelito, infira:
 - a) A que ele assistiu desde que ligou a TV? *Assistiu apenas a anúncios publicitários.*
 - b) O que isso revela sobre o conteúdo exibido na televisão? *Revela que os anúncios publicitários correspondem a uma grande parte do que é exibido durante a programação.*
2. Observe o comentário que Miguelito faz no segundo quadrinho.
 - a) Que relação têm entre si os produtos citados pelo menino – desodorante, salsichas e máquina de lavar roupas? Que efeito isso provoca na tira? *2. a) Os produtos não têm nenhuma relação entre si. Essa mistura de produtos mostra como somos bombardeados por anúncios publicitários que querem nos vender de tudo, sem nenhum tipo de critério.*
 - b) Por que o menino comenta que “só não é feliz se for muito idiota”?
 - c) Logo, que papel cumpre a ideia de felicidade nos anúncios publicitários que circulam na TV? *b) Provavelmente porque, nos anúncios publicitários, as pessoas parecem muito felizes ao usarem os produtos anunciados.*
3. O cartunista argentino Quino e sua personagem Mafalda são internacionalmente conhecidos pela ironia e pela crítica que fazem à sociedade em que vivemos. Qual é a crítica feita pela tira?
Crítica à relação entre consumo e felicidade.
4. Relacione a tirinha de Quino com o texto de Helio Mattar, lido no início deste capítulo. O que eles têm em comum?
Os dois textos denunciam a sociedade de consumo em que vivemos e questionam a relação entre consumo e felicidade, que nos é apresentada pela publicidade. Eles também nos fazem refletir sobre nosso destino: até que ponto esse caminho é o melhor para o ser humano?

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 99)

A tirinha de Mafalda apresenta a temática sobre o consumismo, na unidade 2 do livro, intitulada “Consumo”. Na imagem, nota-se um diálogo entre a personagem principal e Miguelito, que assiste à televisão. Mafalda ao chegar pergunta ao menino se há coisas boas na TV e ele responde que tinha acabado de ligar, mas completa dando a entender que viu propagandas sobre desodorante, salsichas e máquina de lavar roupas, associando que a felicidade está ligada a ideia de consumir tais produtos ao dizer “(...) Só não é feliz se for muito idiota”.

O livro apresenta um tema bastante atual, relacionado a situações que envolvem a sociedade como um todo, onde as pessoas buscam incansavelmente a felicidade plena, sem se dar conta das pequenas felicidades diárias. Por esse motivo, por vezes, costumam associar suas emoções positivas, com o ter produtos ou bens materiais. Nesse contexto, Rodrigues (2015, p. 81) menciona à luz do pensamento do sociólogo Zygmunt Bauman que “(...) esses desejos que regem a sociedade do consumo precisam levar sempre a não satisfação de seus membros para que a demanda de consumo não se esgote e a economia mantenha-se continuamente

alimentada.”, ou seja, o consumo está atrelado à vontade, mas também à ideia de não saciedade completa, afinal, para manter-se vivo, o consumismo precisa que haja continuamente novos desejos a serem realizados, assim como frustrações que alimentem a busca por mais compras, insumo para o mercado. Espera-se de uma abordagem crítica a contemplação também desta reflexão sobre a liquidez da sociedade moderna e seus efeitos, afinal o próprio ser humano, por vezes, tenta vender uma imagem irreal de uma felicidade com base apenas no que se possui, contribuindo para o pensamento de que “o consumismo aposta na irracionalidade dos consumidores, estimulando emoções consumistas e não cultivando a razão” (Rodrigues, 2015, p.82). Nesse sentido seguimos a analisar a maneira que livro didático aborda a tirinha em sua atividade.

O exercício conta com quatro questões de interpretação sobre a tirinha. Na primeira questão o foco é uma análise dedutiva, para verificar se o aluno é capaz de compreender o que não está dito explicitamente, uma vez que a tirinha não traz de forma clara a palavra anúncio ou propaganda, mas considerando a temática da unidade (consumo), o canal de comunicação (TV) e a sequência de produtos mencionados, é possível que o aluno possa entender sem muita dificuldade o contexto de venda na fala do personagem Miguelito.

Na segunda questão, por sua vez, o livro didático questiona o efeito que a tira provoca no leitor, esperando como resposta na verdade o efeito dos anúncios publicitários (outro gênero), pois se faz a análise que os produtos não possuem relação, porque possuem, em geral, públicos distintos e que o excesso de propagandas tende a levar o consumidor a associar o ato de comprar com o sentimento de felicidade, sendo este, portanto, o argumento de persuasão utilizado pelo gênero (anúncio publicitário) para induzir os expectadores ao consumo.

Na sequência, a pergunta número três leva o aluno a refletir sobre a crítica feita pela tirinha, da qual se espera que o aluno mais uma vez faça menção à relação entre consumo e felicidade. No entanto, não leva o aluno a fazer sua própria reflexão, ao dizer se

concorda ou discorda com a crítica, levantando seu posicionamento e seus argumentos para justificá-los. Ressalta-se que esse quesito faz uma breve menção ao autor Quino e sua personagem Mafalda, além de ressaltar os aspectos de ironia e crítica de suas tirinhas, contudo, é dito de forma superficial, sem despertar no leitor um maior interesse nessa obra, ou mesmo trazendo informações adicionais fora do exercício sobre o autor, as temáticas de suas tirinhas, sua importância social e onde encontrá-las atualmente, haja vista ser uma obra compartilhada até hoje em diversos países, por meio de livros, avaliações e atividades, como a analisada neste tópico.

Por fim, a última questão pede que aluno faça uma comparação entre a tirinha de Mafalda e um texto apresentado anteriormente intitulado “Consumismo e baixa autoestima formam círculo vicioso”, de Helio Mattar, onde se busca novamente o reforço sobre a ligação entre consumo e felicidade.

Entre as orientações, os autores do Livro didático recomendam que o professor faça uma reflexão com a turma sobre a importância da linguagem não-verbal na construção de uma crítica, conforme apresenta a figura abaixo.

Figura 3: Proposta do livro didático para orientar o trabalho do professor

Cruzando linguagens

BNCC

Competências gerais: 1, 2, 4
Competências específicas de Linguagens: 1, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 7
Habilidades: EF69LP05, EF89LP32, EF89LP37

Após ler com os alunos a tirinha de Mafalda, proponha à turma algumas reflexões sobre a importância da linguagem não verbal na construção da crítica, por exemplo, a expressão do personagem Miguelito no segundo quadrinho. Peça aos alunos que resolvam as atividades de 1 a 4. Quando todos tiverem encerrado as atividades, promova o compartilhamento das respostas.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 98)

Entretanto, na atividade nenhuma das questões faz menção a nenhum elemento não-verbal. Percebe-se que o foco da atividade está no conteúdo temático (consumismo) e sua relação com a ideia de felicidade, de modo que a forma e o estilo, que inclui os elementos multissemióticos que envolvem o gênero tirinha, ficam esquecidos. Porém, a análise conjunta dos três elementos é essencial para a apreciação do gênero, conforme Bakhtin (2003).

Bakhtin compreende que os diferentes usos da linguagem (em suas diversas semioses, podemos acrescentar) efetuam-se na forma de enunciados concretos, únicos e proferidos por sujeitos participantes das interações sociais que ocorrem em determinados campos de atividades. Esses campos, ou esferas sociais, não apenas saturam e significam os enunciados de determinadas projeções ideológicas, valorativas e de sentidos como, em adição, os consubstanciam de determinadas condições de produção e finalidades discursivas, que se materializam no conteúdo temático, no estilo e na composição dos enunciados (Pereira; Rodrigues, 2010, p. 149).

Assim, apesar do exercício ser válido, pertinente à faixa etária e tratar de uma temática importante, poderia ser desenvolvido de forma mais eficiente, pois o gênero é usado apenas como pretexto para interpretação de texto, sem uma análise mais aprofundada acerca do gênero. Afinal, seria interessante que o autor trouxesse para o questionário questões sobre a estrutura, evidenciando o uso e funcionalidade de quadros e balões, disposição e expressões das imagens dentro dos quadrinhos, além de reforçar o estilo utilizado pelo autor, como, por exemplo, o tipo de linguagem (verbal, não-verbal, formal, informal) e o público ao qual se destina o texto.

No que diz respeito à argumentação e ao estímulo à produção crítica, a atividade é pouco produtiva, porque as questões em torno do conteúdo temático, embora instiguem a capacidade de dedução e interpretação básica, são superficiais, já que os alunos não são levados a apresentar suas experiências, suas opiniões com fundamentos em seu repertório sociocultural. Afinal, eles

poderiam dizer se já foram induzidos pelos meios de comunicação a comprar, o que lhes fazem felizes, se ficam mais felizes quando consomem algo e o motivo para que isso aconteça. Para do Nascimento e da Silva (2019, p.22),

sendo a nossa identidade um fator construído, podemos ser artistas de nossa própria vida, podemos criar própria exuberância criativa que é a vida o modelo de felicidade que queremos, sendo ela um modelo que, por ser líquida, se adequa as nossas vontades, se adequa aos nossos projetos de vida.

Fazer com que o aluno reflita sobre a forma que ele conduz seus desejos em prol da felicidade almejada deve também fomentar a racionalidade de suas ações e o efeito negativo do consumo sem responsabilidade, o qual vai para além do campo da educação financeira, alcançando a capacidade de lidar com as próprias emoções.

Ainda no campo das possibilidades, o autor poderia instigar o aluno a pensar e explicar se concordam que o consumo traz benefícios ou malefícios para a saúde mental/ emocional, trazendo argumentos pertinentes, por meio de citações, exemplos, entre outros. O aluno poderia ainda ser estimulado a criar suas próprias tiras, ou mesmo produzir argumentos, ainda que em outro gênero, o que não acontece, por isso, entende-se que nesse aspecto, a parte de produção textual fica comprometida.

Considerações Finais

Por fim, as atividades do livro didático, de modo geral, parecem bastante atuais, trazendo gêneros e temáticas que fazem parte do cotidiano das pessoas. Apresenta uma postura condizente com a linguagem enquanto forma de interação, como sugerem os estudos acadêmicos e os documentos institucionais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que diz respeito ao trabalho com a produção textual e especificamente a

argumentação, percebe-se que a preocupação das atividades propostas pelo livro didático analisado, não busca realizar análises aprofundadas dos gêneros propostos, a exemplo da tirinha, nem tampouco tem a intenção de fazer o aluno refletir e tecer críticas de forma efetiva a partir do conteúdo e das temáticas apresentadas, mas sim, analisar o conteúdo de forma mais simplificada, destacando mais a função dos gêneros, como o anúncio publicitário, por exemplo. Compreendemos, então, que o uso do livro didático ainda é essencial, na aula de português, mas complementá-lo, sempre que possível é uma tarefa que cabe ao professor, para que ele continue a ser mais um recurso a disposição do professor, e não o recurso principal.

Referências

- CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: Linguagens: 8º ano**. 11.ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. – 4.ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DO NASCIMENTO, Kelvis Leandro; DA SILVA, Allyson Darlan Moreira. **A sociedade líquida e o conceito de felicidade em “A arte da vida” de Zygmunt Bauman**. Cadernos Zygmunt Bauman, v. 9, n. 19, 2019.
- FREIRE, A. M. **A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723767> Acesso em 05/02/2025.
- PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147–162, jan./jun. 2010.

RODRIGUES, C. B. **Vida para consumo sob a ótica liquefeita de Zygmunt Bauman.** Revista UNINTER de Comunicação, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 79–85, 2015. DOI: 10.21882/ruc.v3i5.594. Disponível em: <https://revistasuninter.com/revistacomunicacao/index.php/revista/article/view/594>. Acesso em: 5 fev. 2025.

CAPÍTULO 11

MENTIRAS NÃO SÃO TODAS IGUAIS: **oficina didática para discutir a construção de fake** **news na aula de língua portuguesa**

Katiuscia Barbosa Quinto¹

Juarez Nogueira Lins²

1. Introdução

As fake news constituem-se como um gênero emergente na sociedade contemporânea, mas segundo Chagas (2020), historicamente, as notícias falsas sempre existiram, não sendo uma novidade para a humanidade. No entanto, com o surgimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), elas se tornaram um fenômeno importante para os interesses sociais, políticos e econômicos. Deste modo, tendo em vista que a criação de fake news gera uma desordem, entre o que de fato aconteceu e aquilo que se intenciona fazer acreditar em benefício de um grupo específico; tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que essa temática seja amplamente discutida na sala de aula (BRASIL, 2017) e tendo em vista que a leitura, de forma crítica das fake news, passa pela escola, principalmente, pela aula de LP, este artigo objetiva, portanto, apresentar e analisar uma oficina didática que discuta a fake news a partir do livro *Alice no país da mentira*, de Pedro Bandeira, com ênfase nos tipos de mentiras. As contribuições teóricas que sustentam esse artigo foram trazidas por Barros (2018), Santaella (2019), Brasil (2017),

¹ Mestra/Profletras/CH/UEPB

² Profletras/CH/UEPB

Orlandi (1988), Castells (2003), Menegassi (2010), Ripoll (2020). Tratou-se de uma pesquisa exploratória, pesquisa-ação e qualitativa.

2. Sobre Fake News e ensino de Língua Portuguesa

A relação entre fake news e ensino é, atualmente, intrínseca, pois os gêneros textuais presentes nas diferentes esferas sociais estão presentes no ambiente escolar, em forma de conteúdos didáticos, a serem apropriados por professores e alunos, através do currículo escolar, através do livro didático. E professores e alunos, constroem esse conhecimento, para descobrir na sala de aula, os gêneros que já vivem além dos muros da escola – em casa, na rua, no rádio, na TV, nos livros e revistas impressos, na publicidade a céu aberto, mais principalmente, através dos meios móveis, das redes.

Ao contrário da mídia tradicional, que possui um espaço fixo, a Internet comporta um número infinito de notícias, provenientes das mais variadas fontes e que podem ser acessadas a qualquer momento. O internauta tem a capacidade de decidir o que e como vai ler, ouvir ou ver, podendo aprofundar-se nos assuntos através de hiperlinks relacionados ou simplesmente obter a informação básica publicada. Caso não tenha compreendido a mensagem, pode retornar a ela quantas vezes for necessário – e se quiser –, diferentemente do que acontece no rádio e na TV. (Barros, 2018, p. 55).

O mundo se descortina diante do usuário, as informações estão disponíveis, em qualquer momento, ou em qualquer lugar, depende apenas de um dispositivo e de rede de internet. Nem todas as pessoas têm esse dispositivo, tampouco, acesso à internet, mas as informações estão disponíveis, além da sala de aula, outrora, considerado o único reduto de saber sistematizado. Nas redes o “usuário da rede tem autonomia para selecionar o conteúdo do seu interesse e pode interagir com ele, com os autores e com

outros interessados através de comentários, fóruns de discussão, chats etc". (Barros, p. 55, 2018).

Em princípio, a expansão das informações, com acesso para "todas as pessoas" parece ser uma oportunidade de socializar e expandir o conhecimento, por todos os espaços possíveis. Democratizar o acesso às informações, antes, restrito a algumas instituições, dentre estas a escola, principalmente, parecia ser um caminho promissor, a curto prazo. Mas, o excesso de informações, e principalmente, a grande oportunidade que a rede oferece, para divulgá-las, sejam verdadeiras ou enganosas, tornou um dos grandes obstáculos para a sociedade. Pois, muitas pessoas não estão preparadas para saber discernir e filtrar um conteúdo útil do conteúdo enganoso, ambos à disposição na rede. As notícias falsas, ou fake news, encontraram um terreno fértil nas redes – *Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok, WhatsApp*, principalmente. Segundo Barros (2018),

Tem-se presenciado, nos últimos anos, uma enxurrada de notícias falsas na Internet, as quais podem adquirir proporções enormes em pouco tempo, devido à facilidade e à agilidade no compartilhamento para milhões de pessoas em todo mundo por meio de aparelhos eletrônicos comuns do dia a dia, como computadores, tablets e, principalmente, celulares. (p. 59).

E embora exista uma tentativa das autoridades, através das mídias tradicionais (jornais, revistas, telejornais...) de coibir, minimizar a disseminação de notícias falsas, os meios mais modernos e de maior acesso aos usuários (as redes), chegam rapidamente aos estes, trazendo "mentiras mascaradas de verdade" ou pós-verdades³. Ou, em outros casos, simplesmente

³ O "termo pós-verdade diria respeito às diversas mentiras mascaradas de verdade, amplamente divulgadas – especialmente no ambiente on-line –, que são respaldadas apenas por meio do apelo à emoção e à ideologia dos indivíduos. A garantia de sua validade seria baseada simplesmente em sua conformidade ao

mentiras que agradam determinados grupos sociais e que por esta razão, as aceitam e as disseminam (muito comum em época de eleições). Sem se preocupar com a veracidade do conteúdo, milhões de pessoas repassam a informação que recebem, enganando milhares, milhões de outras pessoas. Estas, por sua vez, compartilham as informações com outros usuários da rede, ampliando o alcance da notícia falsa, prejudicando pessoas e instituições (Barros, 2018).

Diante desta situação, a necessidade crescente de leitores críticos, capazes de ler, nas entrelinhas das notícias, se torna relevante na sociedade, principalmente no Brasil, em que ainda existem analfabetos, muitos analfabetos funcionais, déficits de leitura, letramento e outras dificuldades crônicas na educação. Neste cenário, a escola volta à cena, enquanto instituição de ensino, responsável pela formação de leitores, principalmente, de leitores críticos, para lerem, por exemplo, o gênero textual notícia, alvo principal da fake news. Estas, já estão presentes em outros gêneros – um panfleto, um editorial, uma propaganda, mas se expandiu no gênero notícias, devido à ampla circulação desse gênero, nos espaços de interação social.

E na era digital, com a facilidade de acesso às pessoas, através das redes sociais, as fake news se expandiram, aumentando as incertezas e inseguranças próprias da modernidade, levando determinados grupos a propagarem suas ideias mentirosas, preconceituosas, racistas, xenofóbicas e outras. (Santaella, 2019). Hoje, a problemática das fake news se tornou um dos desafios da escola.

E, é sem dúvida, no ensino (na sala de aula) que se pode depositar as expectativas de enfrentar os desafios da sociedade: a desinformação, a existência da pós-verdade, a criação das bolhas, sociais, as fake news e outras questões se apresentam na atualidade. Se faz necessário um ensino para as mídias e nas mídias. É nesse campo, que se enfatiza a necessidade do

pensamento já arraigado dentro da sociedade, reforçando, consequentemente, estereótipos e polarizações do discurso e da opinião pública”. (Barros, 2018, p. 61).

desenvolvimento da leitura crítica, pois para a compreensão do mundo contemporâneo, a leitura precisa ultrapassar as barreiras da decodificação, ainda muito praticada nas escolas, mas que já não atendem as demandas atuais.

Demandas como a falta de conhecimento dos usuários sobre as tendenciosidades que afetam o acesso à informação no mundo digital, em vários gêneros textuais, dentre estes, a notícia. Por isso é tão importante o aluno conhecer e discutir, na sala de aula, um pouco dos mecanismos no universo digital, tão presente nas nossas práticas, para ter, no mínimo, uma ideia de como as mídias digitais funcionam. E assim, este aluno estará mais preparado para lidar com a informação que consome nesse ambiente digital. Nesse sentido, Santaella (2019, p.21) destaca: “Muito depende, portanto, da aprendizagem do usuário quanto aos prejuízos que advém e aos benefícios que pode obter”.

Reforçando essa relação entre o ensino e as fake news, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) já enfatiza a necessidade da discussão do tema fake news no âmbito escolar, pois na contramão dos objetivos educacionais quanto à formação do sujeito, em que se pretende formar pessoas críticas, éticas, capazes de refletir e agir conscientemente sobre a realidade que vivem e que respeitem e valorizem a diversidade, as fake news agem desconstruindo esse ideal, limitando a capacidade de reflexão, confundindo, manipulando e alienando as pessoas, fortalecendo o preconceito e instigando o discurso de ódio.

A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. BRASIL (2017, p. 137)

A BNCC, pensando na formação ética dos sujeitos, orienta a escola a promover discussões sobre o discurso de ódio, pós-verdade e bolhas, para fazer frente a situações como aquelas vivenciadas pelos brasileiros, recentemente, na esfera política, uma das mais atingidas pelo uso e disseminação das fake news. Como se observou, nas duas últimas disputas eleitorais, surgiu uma avalanche de informações falsas na internet que consequentemente interferiram no comportamento das pessoas, inclusive influenciando nos resultados das eleições e reforçando polarizações (esquerda versus direita, bem x mal) e todas as formas de preconceitos. Trazer essas notícias para sala de aula, discuti-las, conhecer seus mecanismos, sua inserção na mídia pode contribuir para a formação de leitores de notícias e outros gêneros textuais da esfera digital (midiática).

No contexto escolar atual, os estudantes que estão hoje nas escolas são nativos digitais, ou seja, cresceram conectados à imersão do mundo digital. Eles estão sempre informados das notícias mais recentes do mundo. Desse modo, levar uma notícia para sala de aula irá despertar a atenção desses discentes que sempre buscam estar bem informados, tornando-se assim um instrumento didático relevante para as aulas de LP. A notícia é uma boa opção de material didático para trabalhar leitura e compreensão textual. Assim, os discentes ao terem contato com esse gênero com um olhar mais crítico e formal, poderão ter a oportunidade de estudar e ver esse gênero de forma mais ampla, buscando informações relevantes, além de aprender suas características.

3. Aplicação da Oficina Didática

Na imagem abaixo situamos a sala, os alunos e a professora quando da realização da oficina.

Imagem 01: Aplicação da primeira oficina



Fonte: Quinto, 07/2024.

Iniciamos a aplicação da oficina com a distribuição da cópia (integral, colorida e encadernada) da obra “Alice no país da mentira”, do autor Pedro Bandeira, conforme podemos ver na foto acima. A seguir, retomamos uma conversa sobre gosto pela leitura que já tinha sido iniciada no exercício de sondagem, em que a maioria dos alunos participantes afirmou gostar de ler. Porém, nesse momento, alguns alunos disseram preferir o celular ao livro físico, então falamos brevemente sobre as mudanças de hábitos que vieram com o avanço das tecnologias. Essa conversa serviu para criar um ambiente favorável à interação, pois mesmo se tratando de uma turma pequena, com alunos pouco comunicativos, a temática despertou-lhes o interesse e eles se sentiram confortáveis e participaram da discussão.

A seguir iniciamos a apresentação do livro (capa, título, autor) através de slides projetados no Datashow⁴. Durante a apresentação fizemos algumas perguntas que instigassem a motivação e a

⁴ A escola dispõe de três aparelhos de Datashow e para a utilização do professor é preciso reservar com antecedência.

curiosidade dos alunos sobre a leitura que iríamos realizar. Solicitamos que os alunos definissem a palavra “mentira” presente no título do livro (Alice no país da mentira), e a maioria respondeu que “mentira é algo que não é verdade”, e também que mentira é “algo ruim”, exceto uma aluna que ponderou sobre mentira ser algo ruim, afirmando que “depende”, então enfatizamos que a palavra depende é bem interessante e que iríamos retomá-la posteriormente.

Até o momento, nesse breve diálogo com os alunos, já percebemos que a maioria defendeu uma visão unilateral com relação ao sentido da palavra mentira. Santaella (2019) reforça o perigo das “crenças inamovíveis”, pois quando temos ideias fixas e inflexíveis tendemos a criar e fortalecer preconceitos, uma vez que não aceitamos as opiniões divergentes das nossas. Concluir que mentira é algo ruim e verdade é algo bom, sem considerar/analisar o contexto em que elas ocorrem, é uma visão precipitada. Nesse sentido, Orlandi (1988) ressalta que não devemos desvincular o fenômeno linguístico de contextos sociais e ideológicos específicos. Assim, destacamos a importância de uma leitura discursiva⁵ como forma de exercitar a criticidade, pois para que possamos construir sentidos é necessário considerar todos os aspectos contextuais que compõem o discurso.

Seguindo com aplicação, convidamos os alunos a iniciar a leitura da obra para refletirmos sobre mentiras, verdades e a importância dos elementos contextuais na construção dos sentidos. Nas páginas iniciais do livro havia a imagem dos principais personagens seguida de uma legenda com uma pequena descrição de cada um. Então pedimos para que eles, alternadamente, fizessem a leitura em voz alta de um dos personagens. Inicialmente, eles foram resistentes em fazer a leitura em voz alta, mas depois que uma das alunas iniciou, encorajou os demais a participarem.

⁵ Leitura discursiva: articula a língua, a história e a ideologia conforme Orlandi (1998).

Ainda assim, alguns deles não quiseram ler para a turma, e apenas acompanharam a leitura silenciosamente.

Após conhecermos os personagens, fizemos um breve resumo da obra para uma contextualização, já que nesse momento não iríamos ler a obra completa. E seguimos apresentando e discutindo cada capítulo, através de apontamentos pelos slides. A discussão era sempre iniciada a partir da leitura, que juntamente fazíamos das imagens que iniciavam cada capítulo.

Com relação à atenção e à participação dos alunos, eles foram atenciosos, mas pouco participativos, e como afirma Santos (2002) “A participação real e efetiva do aluno no processo de sua formação é a condição fundamental para a construção do conhecimento”. Portanto, visto que eles não tomavam a iniciativa de perguntar algo, coube à professora indagar para obter a participação, e eles mesmos se sentindo tímidos e inseguros, respondiam aos questionamentos.

Durante essa apresentação dos slides seguimos com a discussão sobre o sentido de mentira (é algo ruim ou não?), e fizemos uma reflexão sobre a palavra “depende” que foi a resposta de uma das alunas, agora, utilizada para exemplificar que o sentido das palavras não é algo preso a ela, mas que se constitui a partir de vários fatores. Então, apresentei-lhes alguns elementos que estão envolvidos na atividade de leitura (o sujeito que fala, o tempo, a situação, a intenção ...) e como estes influenciam na construção de sentido que realizamos durante o ato de ler. Portanto, perceberam que o sentido das palavras varia dependendo do contexto, ou seja, é necessário considerar tais elementos que não estão necessariamente explícitos no interior do texto, mas que estão presentes e que são constitutivos do seu significado.

Continuamos a apresentação e discussão dos slides até chegar ao capítulo 5 intitulado “ A boa mentira”. Esse capítulo apresenta as mentiras personificadas: a mentira boa, a mentira caridosa, a mentira ficção, dentre outras, e exemplifica situações em que uma mentira pode ser melhor que uma verdade, contrariando a ideia de que mentir é sempre algo ruim e evidenciando que tudo depende

do contexto, portanto, um capítulo interessante para provocar nossa reflexão e reforçar o que estávamos discutindo até então.

Iniciamos a leitura compartilhada do capítulo 5, e nessa etapa, a participação foi menor do que na leitura dos personagens, e acreditamos que se deva ao fato de a leitura do texto literário requerer uma maior performance/desempenho do leitor. Sendo assim, a leitura foi predominante realizada por mim, e mais três das alunas que estavam presentes. Os demais apenas acompanharam a leitura em silêncio. Um ponto negativo nessa etapa de leitura coletiva foi o fato de alguns não lerem o texto suficientemente alto para ode demais colegas ouvirem. Às vezes, algum aluno iniciava uma conversa paralela, e em alguns momentos tínhamos que interromper a leitura para pedir atenção ou ainda retomar a leitura eu mesma, em voz alta, para capturar a atenção deles.

Durante a leitura fazíamos pausas para discutir o conteúdo do capítulo, e ao término, eles demonstraram compreender que uma mentira nem sempre deve ser considerada algo ruim, pois depende muito das circunstâncias, e eles citaram alguns exemplos de situações em que já recorreram às “mentiras boas” como as mencionadas no capítulo. Dessa forma, podemos dizer que eles compreenderam a importância dos elementos contextuais na constituição do significado/sentido envolvido no processo de leitura, não somente de uma palavra isolada, como no caso de mentira, mas dos diversos textos e discursos que circulam na sociedade.

Seguimos com a leitura compartilhada do próximo capítulo (6) intitulado “ O zoológico das piores mentiras”. Nesse capítulo foi apresentado outros tipos de mentira, dessa vez, aquelas que são prejudiciais, como por exemplo, a fraude, a corrupção, a calúnia dentre outras. A partir dessas leituras conseguimos desenvolver uma boa reflexão sobre leitura crítico discursiva, e sobre posturas flexíveis ou engessadas dos sujeitos na sociedade.

Prosseguimos com a apresentação dos próximos capítulos pelos slides. Tais capítulos tratavam dos vários tipos de verdade, e exemplos sobre verdades boas ou ruins, considerando o contexto,

assim como as mentiras. Uma das alunas citou a sinceridade como uma verdade ruim, a depender da situação, ela usou como exemplo “ Eu não gosto da aula da professora X” e enfatizou que ser sincera, com a professora, usando essas palavras não seria algo bom. Alguns alunos também citaram outros exemplos, então eles compreenderam bem a questão da relação entre o sentido das palavras com o contexto em que se encontram.

Ao terminar a apresentação dos capítulos, mencionamos que mentiras novas estão sempre surgindo, e que no contexto atual de “sociedade em rede” Castells (2013), passamos a conviver com uma que se tornou bem popular, então perguntamos se eles saberiam a que tipo de mentira nós estávamos nos referindo? Eles prontamente responderam, “sim, são as fake news”. E seguiram dizendo o que entendiam por fake news, resumidamente, “mentiras que circulam nas redes sociais.” Pedimos para que comparassem com os outros tipos de mentiras que conhecemos no país da mentira, uma vez que, aprendemos que elas variam em níveis de gravidade. Uma aluna disse que as fake news ficariam no zoológico das piores mentiras, pois é uma mentira ruim e que prejudica as pessoas.

No geral, a compreensão que eles apresentaram sobre fake news foi coerente, apesar de, como afirma Santaella (2019) que atualmente usa-se e abusa-se desse termo, eles compreenderam que a finalidade das fake news é enganar as pessoas influenciando negativamente nas suas atitudes, pensamentos e comportamento. Como a finalidade dessa oficina era introduzir a temática das fake news, não nos aprofundamos, pois o assunto seria trabalhado nas próximas oficinas. Mas já apresentei a leitura crítica como alternativa promissora para o enfrentamento das fake news, então, retomamos a discussão sobre leitura, e dessa vez discorrendo sobre o processo de desenvolvimento do leitor crítico a luz dos estudos de Menegassi (2010).

O autor citado diferencia os processos de formação de leitor e desenvolvimento de leitor. Para Menegassi (2010), a formação do leitor ocorre na fase inicial quando o sujeito apreende o código

escrito e se torna capaz de realizar leituras. Porém para que aconteça o desenvolvimento do leitor crítico é necessário que as leituras estejam articuladas a atividades que apresentem uma progressão no grau de complexidade, por isso é um processo que não ocorre espontaneamente, mas orientado e mediado pelo professor.

Normalmente, ainda que o professor realize esse trabalho na sala de aula, é comum que os alunos não tenham conhecimento sobre ensino/aprendizagem de leitura, no entanto, compartilhar esse conhecimento com aluno poderia contribuir para uma aprendizagem mais significativa, uma vez que o próprio aluno irá no decorrer do processo, reconhecer o percurso que está seguindo e onde pretende chegar. Nessa perspectiva, iniciamos uma discussão sobre as etapas de desenvolvimento do leitor crítico, segundo o já citado autor – decodificação, compreensão, interpretação e retenção. E para explorar sobre essas etapas, pedimos para que os alunos formassem quatro questões sobre o capítulo lido “A boa mentira” conforme podemos ver a seguir:

Imagem 02: Atividade sobre o capítulo “A boa mentira”

OFICINA DIDÁTICA – 01
TEMA: MENTIRAS NÃO SÃO TODAS IGUAIS.
Iniciais do seu nome A

Vamos discutir um pouco sobre o capítulo que acabamos de ler “ Cap. 5 – A boa mentira”, para dar início a essa discussão, elabore quatro questões sobre ele.

1. O que é a boa mentira?
2. Quem é Alice?
3. Quem é Juliana?
4. Qual o título do capítulo?

Fonte: Atividade realizada pelos alunos, 2024.

A intenção era analisar as perguntas juntamente com os alunos observando que nem sempre é necessário fazer uso de reflexão e criticidade para respondê-las. Mas para nos tornemos leitores críticos é importante exercitarmos essas habilidades. No entanto, como pudemos observar no exemplo acima, o (a) aluno(a), assim como a maioria, formulou perguntas como “Qual o título do capítulo”? Ou seja, perguntas no nível da decodificação, uma vez

que basta identificar no texto a resposta correspondente a cada pergunta, sem que haja qualquer reflexão por parte do aluno. Então utilizamos perguntas como estas elaboradas pelos alunos para exemplificar a etapa da decodificação apresentada pelo autor. E os alunos citaram, oralmente, outros exemplos de perguntas desse tipo, como “ Quem viajou para o país da mentira?” “Qual o nome do livro?”, dentre outros.

Um ponto negativo nesse momento da atividade foi a questão do tempo, visto que nem todos os alunos formularam as questões, alguns fizeram rapidamente, outros demoraram um pouco, e mesmo se tratando de uma atividade simples, alguns demonstraram insegurança e não criaram as perguntas. Tal situação reflete a dificuldade que alguns alunos têm de serem autônomos, de pensar, criar e expor, principalmente, se tiverem que escrever. Já na oralidade eles foram mais participativos. Tal ato corrobora com Ong (2000) sobre a prevalência da oralidade nas atividades humanas.

Seguimos discutindo e exemplificando as demais etapas, e expus de forma breve uma descrição para cada uma delas conforme observamos a seguir:

Quadro 04: Etapas de leitura

1. Etapa da decodificação - as perguntas dirigem-se ao estudo textual para levar ao aluno à identificação de informações no texto.

2. Etapa da compreensão - Compreender um texto é captar sua temática; é resumi-lo. Dessa forma, compreender um texto é “mergulhar ” nele e retirar a sua temática e as suas ideias principais.

3. Etapa da interpretação - A interpretação é a etapa de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê. Assim, para que a interpretação ocorra, é necessário que a compreensão a preceda, caso contrário, não há possibilidade de sua manifestação. Dessa forma, o leitor, ao compreender, faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta.

4. Etapa da retenção - A última etapa do processo de leitura é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor.

Fonte: Menegassi (2010)

A seguir, continuamos analisando as perguntas dos demais alunos. No exemplo abaixo, observamos que as perguntas excederam a etapa da decodificação:

Imagem 03: Atividade sobre o capítulo 5

OFICINA DIDÁTICA – 01

TEMA: MENTIRAS NÃO SÃO TODAS IGUAIS.

Iniciais do seu nome CV

Vamos discutir um pouco sobre o capítulo que acabamos de ler “ Cap. 5 – A boa mentira”, para dar início a essa discussão, elabore quatro questões sobre ele.

1. Que tipo de mentira é boa pra você?
2. As mentiras que você conta é boa ou ruim?
3. Como saber se a mentira que ~~o~~ conta é boa ou ruim?
4. Você tem costume de mentir?

Fonte: Atividade realizada pelos alunos. 2024.

Para responder a primeira pergunta “Que tipo de mentira é boa para você? ” O aluno provavelmente lembraria as informações que leu no capítulo sobre boas mentiras, mas também poderia analisar, refletir, concordar/discordar e manifestar seu posicionamento, assim exercitando sua capacidade de interpretação. Da mesma forma, faria para responder à segunda questão: “As mentiras que você conta é boa ou ruim?”. Seria preciso analisar o contexto em que ele/a contou a mentira podendo ser boa ou ruim dependendo das circunstâncias.

A terceira questão “ Como saber se a mentira que falam é boa ou ruim?”, remete à segunda e requer criticidade por parte do aluno, pois, ele deve considerar elementos contextuais para chegar a uma conclusão, quem é o sujeito que fala ? Qual foi sua intenção?

Que consequências teve? Em que situação? Tais questionamentos devem ser considerados pelo ouvinte/ leitor para que ele defina seu ponto de vista.

Assim, continuamos utilizando as questões formuladas por eles para familiarizá-los com o processo de desenvolvimento do leitor crítico, conhecendo e praticando as etapas que estão envolvidas nesse processo e apresentando-lhes as características desse perfil de leitor segundo Menegassi (2010). Concluímos dialogando sobre a necessidade de combater as fake news e reconhecendo a leitura crítica com uma alternativa promissora para tal fim.

Ao concluir essa primeira oficina, podemos afirmar que os alunos ainda não apresentaram uma postura de leitor crítico, aquele citado por Ripoll (2020), eles não foram questionadores, não discordaram dos argumentos apresentados, nem tomaram uma iniciativa própria para se expressar. A discussão girou basicamente em torno de perguntas e respostas, sempre iniciadas pela professora, no entanto, percebemos que, quando instigados, eles conseguem participar da discussão e demonstram interesse e compreensão. Em termo de comportamento, a turma pareceu tranquila, mas em alguns momentos precisamos interromper a sequência para pedir atenção porque, vez ou outra, iniciava-se uma conversa paralela.

Considerações Finais

Em síntese, a turma recebeu bem a proposta de trabalhar com a temática das fake news, a partir do livro de Pedro Bandeira e a temática da mentira. E mesmo que somente a minoria tenha participado ativamente, tenha realizando a leitura compartilhada e interagido nas discussões, percebemos que eles demonstraram compreender melhor sobre as etapas envolvidas no processo de leitura da obra: as diversas modalidades de mentira, o conceito de mentira atrelados às fake news, e como compreender e evitar as mentiras. E apesar de ser uma turma pequena, como mencionado

anteriormente, apenas 12 alunos, conseguimos realizar boas discussões sobre leitura e leitura crítica.

Finalmente, considerando o que já foi dito, acreditamos que o resultado da oficina 1 foi produtivo, pois os alunos gostaram da leitura e do conteúdo, reconheceram a importância de estarem preparados para lidar com a problemática das fake news, ampliaram sua compreensão sobre leitura e, principalmente, sobre os tipos de mentiras que fazem parte de seus cotidianos. E ainda mostraram-se motivados para participar de outras oficina, abordando essa temática.

Referências

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

CASTELLS, Manuel. Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

CHAGAS, R. de Lima et al. Um olhar fenomenológico sobre a leitura crítica em uma democracia ameaçada pelas fake news. In: RIPOLL, Leonardo; MATOS José Claudio, OLIVEIRA Wesley F. de (organizadores). Leitura crítica na contemporaneidade: abordagens multidisciplinares. Florianópolis: Biblioteca Universitária Publicações, 2020.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, B. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). Leitura: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-61.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.

RIPOLL, Leonardo; MATOS José Claudio, OLIVEIRA Wesley F. de (organizadores). Leitura crítica na contemporaneidade: abordagens multidisciplinares. Florianópolis: Biblioteca Universitária Publicações, 2020.

SANTAELLA, Lucia. A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa? Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.

SANTOS, J. C. A participação ativa e efetiva do aluno no processo de ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento. Orientador: Carmen Maria Crayde. 2002. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em educação Mestrado interinstitucional PPGEDU/UFRGS. Rio Grande do Sul. 2002.

RESUMOS BIOGRÁFICOS

Alyne Pessoa Cavalcante Vieira

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba(2014), Especialização em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba(2017) e Mestrado Profissional e, Letras (Profletras/CH/UEPB).

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

Mestrado e Doutorado em Linguística (UFPB), com ênfase em Teoria e Análise Linguística na Linha de Pesquisa da Diversidade Linguística e Variação. É professora associada I da Universidade Federal da Paraíba/campus IV, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Cleuma Regina Ribeiro da Rocha Lins

Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Atuou/atua como Professora Substituta de Estágio Supervisionado na UEPB, Campus III, no período 2008/2010 e atualmente. Atua como professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em Guarabira. E, atualmente é professora do Colégio Santo Antônio - GEO e da Escola de Ensino Superior do Agreste Paraibano - EESAP.

Erivania Lima da Silva

Graduada em Letras – Língua Inglesa pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP (2011). Especialização em Língua, linguística e literatura pela FIP (2014). Especialista em Gestão e coordenação em Educação pela Universidade do Pernambuco. Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal da Paraíba.

Professora da Educação Básica da rede pública de ensino do município de Água Branca - PB.

Iara Ferreira de Melo Martins

Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2008), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2000) e graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1998). É professora Associada, atuando na graduação da Universidade Estadual da Paraíba e do Programa de Mestrado Profissional- Profletras-UEPB.

Ivan Moreira da Costa

Licenciado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus III, em Guarabira/PB.

Jackson Cícero França Barbosa

Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Possui graduação em Letras - Licenciatura Plena em Língua Vernácula pela Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística/ Linguística e Sociedade, desenvolvendo trabalhos situados na interface Diversidade e Mudança linguística/ Oralidades e Escrituras. É professor Adjunto da Universidade Estadual da Paraíba.

Jeane dos Santos

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2007). cursou o Mestrado Profissional Profletras da UFPB (2018). É professora classe B - português da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Senador Ruy Carneiro e da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Silvano da Silva. Tem experiência na área de Educação e de Literatura.

José Carlos Ribeiro Pereira

Doutorando em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEPB). Pesquisador de Literaturas Indígenas Contemporâneas. Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Joselice Diniz Maia e Barbosa

Mestra em Letras pelo Profletras /CH/UEPB. Graduada em Letras (UEPB), Especialista e, Atendimento Escolar (UNINTA). Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos Finais, na Secretaria de Educação de Esperança/PB.

Juarez Nogueira Lins

Doutor em Estudos da Linguagem (Linguística Aplicada) pela UFRN e Mestre em Letras (Teoria da Literatura) pela UFPE. Professor de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, no Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Professor do Componente Curricular Gramática, Variação e Ensino no Mestrado Profissional de Letras - PROFLETRAS/UEPB/CH. Coordenador Institucional da Residência Pedagógica - CAPES/UEPB - 2018/2020 e PIBID/CAPES – 2022/2024.

Katiuscia Barbosa Quinto

Mestra em Letras (Profletras). Graduada em Letras - Língua Inglesa e Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (2010). Cursou pós-graduação, na modalidade especialização, em Interfaces Teórico-Práticas no Ensino de Língua e linguística pela UEPB. Professora, vínculo efetivo, de Língua inglesa em escolas públicas – São José do Campestre (RN) e Araruna (PB).

Leônidas José da Silva Júnior

Mestrado e Doutorado em Linguística (UEPB), e Pós-Doutorado em Fonética Experimental e em Fonética Forense (ênfase em Prosódia de L2),, ambos pela UNICAMP/CNPq . Atualmente é

Professor Associado no Departamento de Letras da UEPB e Professor Permanente no PPG Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEPB).

Lucas Antonio Torres Cavalcante

Licenciado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus III, em Guarabira/PB.

Maria Suely da Costa

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), vinculada ao Programa de Pós-graduação em rede, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Líder do grupo de pesquisa/CNPq Estudos de Linguagens e Ensino. Tem experiência de estudos na área da Literatura Brasileira, Teoria e Crítica Literária, Literatura e Ensino.

Queite Diniz dos Santos da Silva

Graduada em Letras/Inglês pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (2002). Especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pela FAMEESP - Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2021), e também, do curso em Educação de Jovens e Adultos pela Facho - Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (2010). Atualmente, é professora concursada, atuando, em língua portuguesa pela Secretaria de Educação de PE, no ensino regular.

Rhaissa Elida Silva de Moraes

Mestra em Letras (Profletras). Possui especialização em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2014); graduação em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba (2020); graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2011). Atualmente atua profissionalmente como Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Roseane Batista Feitosa Nicolau

Professora Associada II da Universidade Federal da Paraíba - Campus IV. Pós-doutora em Educação (UMinho/Portugal). Doutora em Linguística (UFPB. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Departamento de Letras do Campus IV.-UFPB. Professora da Rede Municipal de Ensino – Guarabira/PB.

Os textos, aqui apresentados, resultam de pesquisas teóricas e de experiências didáticas vivenciadas nos cenários do Profletras (Mestrado Profissional em Letras): na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB); na sala de aula do Mestrado e nas salas de aula, do ensino básico.