

Organizadores

Adriana Cavalcanti dos Santos

Maria Auxiliadora da Silva Canvalcante

Nádson Araújo dos Santos

Letramentos, ensino e práticas escolares: abordagens e (in)completudes



**LETRAMENTOS, ENSINO E
PRÁTICAS ESCOLARES:
ABORDAGENS E (IN)COMPLETUDES**



Pedro & João
editores

**ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS
MARIA AUXILIADORA DA SILVA CANVALCANTE
NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS
(ORGANIZADORES)**

**LETRAMENTOS, ENSINO E
PRÁTICAS ESCOLARES:
ABORDAGENS E (IN)COMPLETUDES**

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.

**Adriana Cavalcanti dos Santos; Maria Auxiliadora da Silva Canvalcante;
Nádson Araújo dos Santos [Orgs.]**

Letramentos, ensino e práticas escolares: abordagens e (in)completudes.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 273p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0533-5 [Digital]

1. Letramentos. 2. Práticas escolares. 3. Ensino. 4. Abordagens. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

- 9** **PREFÁCIO**
Juscelino Francisco do Nascimento
- 15** **1 - ALFABETIZAÇÃO: GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DA LEITURA**
Adélia de Souza Ribeiro
Polyana de Sales Melo
Tatiane Castro dos Santos
- 35** **2 - ALFABETIZAÇÃO: DOCÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO**
Andrezza Sibelly Soares Mendes
Adriana Cavalcanti dos Santos
- 55** **3 - NEUROCIÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM O JOGO 'A TRILHA DA VIVI'**
Maria Inez Matoso Silveira
Maria Silma Lima de Brito
Leonor-Scliar Cabral
- 73** **4 - PROCESSOS DE ESCREVER E SER: A ESCRITA COMO POSSIBILIDADE DE EXISTIR NA LINGUAGEM**
Francisco Raule de Sousa
Adriana Cavalcanti dos Santos
- 91** **5 - FALAS DE PERSONAGENS NA ESCRITA COLABORATIVA DE UM CONTO ETIOLÓGICO INVENTADO POR ALUNAS RECENTEMENTE ALFABETIZADAS: CAMINHOS GENÉTICOS DO DISCURSO (IN)DIRETO**
Kall Anne Amorim

- 115 6 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ERE**
Isabele Castor de Araújo
Nádson Araújo dos Santos
- 127 7 - LETRAMENTOS SOCIAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA PRÁTICAS ESCOLARES INOVADORAS**
Luciana Oliveira Lago
José Nilton Cruz Jr.
Úrsula Cunha Anecleto
- 147 8 - MEMES E LETRAMENTOS POLÍTICOS: QUAL O PAPEL DA ESCOLA?**
Maria Jeane S. Jesus Silva
Graciele Mendes de Carvalho
Wânia Dias da Cruz
Obdália Ferraz da Silva
- 171 9 - FORMAÇÃO DE LEITORES E USO DE PLATAFORMAS DE COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS: REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DO BOOKTUBE**
José Jonatas dos Santos
Eudes Santos
- 189 10 - O LÉXICO EM SALA DE AULA: POLISSEMIA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**
Nayanne Braga do Nascimento Oliveira
Tatiane Castro dos Santos
Alexandre Melo de Sousa

- 211** 11 - VARIACÃO LINGUÍSTICA: O QUE ALUNOS SABEM E EXPRESSAM?
Roseane Araújo dos Santos
Bruna Lays Alencar Brandão
Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
- 229** 12 - LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUÊSA: ABORDAGENS DO SUBSTANTIVO
Gabriela do Nascimento Lopes Pessoa
Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
- 249** 13 - VOGAL PRETÔNICA /e/: ESTUDO DA/SOBRE A FALA DE SUJEITOS ACREANOS
Jeferson Silva de Souza
Nádson Araújo dos Santos
- 259** 14 - LEANDRO GOMES DE BARROS E A CARNAVALIZAÇÃO: O CORDEL RECEPCIONA AS OLIGARQUIAS
José Nogueira da Silva
- 273** ORGANIZADORAS E ORGANIZADOR

PREFÁCIO

Ao receber o convite para prefaciar este livro que agora você, leitor, tem nas mãos (na tela, na verdade), fiquei bastante feliz, especialmente por se tratar de uma obra organizada com tanto zelo pelas Profas. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL), Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (UFAL) e pelo Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos (UFAC), professores queridos e com os quais eu venho, há alguns anos, estabelecendo parcerias acadêmicas, que contemplam bancas, eventos, publicações e uma série de atividades a que nos dedicamos no cotidiano das nossas ações no ambiente universitário, quer sejam na graduação ou na pós-graduação.

No *e-book* intitulado *Letramentos, Ensino e Práticas Escolares: Abordagens e (In)Completeness*, temos, em suas páginas, discussões, reflexões e proposições que contemplam o que está contido no título, levando-nos a observar as abordagens e as (in)completudes nele presentes.

O *e-book* está dividido em 14 capítulos, escritos por pesquisadores iniciantes ou experientes, de diferentes instituições públicas do país, dispostas, geograficamente, do externo norte do país, na Universidade Federal do Acre (UFAC), ao por quase todo o território nacional.

No primeiro capítulo, *Alfabetização: gêneros textuais e ensino da leitura*, as autoras – Adélia de Souza Ribeiro, Polyana de Sales Melo e Tatiane Castro dos Santos – analisam as concepções dos professores acerca da importância e contribuição do estudo dos gêneros textuais no ensino da leitura na alfabetização; e concluem que ainda são grandes os desafios para formar leitores em uma perspectiva ampla.

Andrezza Sibelly Soares Mendes e Adriana Cavalcanti dos Santos, no segundo capítulo – *Alfabetização: docência, tecnologia e ensino* – discutem sobre a alfabetização durante o Ensino Remoto

Emergencial em Alagoas na/pós pandemia com foco na perspectiva dos professores alfabetizadores. Conforme as pesquisadoras, para atender àquilo a que se propuseram, ainda se faz necessária a formação continuada focando na leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em *Neurociência e alfabetização: uma experiência com o jogo “a trilha da Vivi”*, Maria Inez Matoso Silveira, Maria Silma Lima de Brito e Leonor-Scliar Cabral apresentam uma proposta de jogo (A trilha da Vivi) para alfabetização com a possibilidade de, através da ludicidade, auxiliar a criança em processo de alfabetização. Os resultados da aplicação do jogo já são relatados por pais, professores e as crianças que utilizaram percebendo uma melhoria no desenvolvimento da leitura.

No capítulo 4, intitulado *Processos de escrever e ser: a escrita como possibilidade de existir na linguagem*, Francisco Raule de Sousa e Adriana Cavalcanti dos Santos trazem algumas produções bibliográficas sobre questões atinentes à escrita como processo de constituição subjetiva, percepção do outro e do entorno social como lugar de possibilidade de reivindicação, existência, capacidade de empatia e de mudança social. Segundo o texto, questões atuais na sociedade vigente poderão ser abordadas no decorrer da Educação Básica de modo a contribuir para que mais investigações sobre a escrita sejam viabilizadas.

No quinto capítulo – *Falas de personagens na escrita colaborativa de um conto etiológico inventado por alunas recentemente alfabetizadas: caminhos genéticos do discurso (in)direto* – Kall Anne Amorim destaca que criação e escrita da fala de personagens são influenciadas pelo conteúdo narrado, diálogo entre as alunas, prática docente, condição letrada e subjetividade discentes.

Em *Formação de professores de língua portuguesa e tecnologias digitais da informação e comunicação: reflexões sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE)*, Isabelle Castor de Araújo e Nádson Araújo dos Santos trazem um estudo teórico em que visam refletir sobre a formação de professores de Língua Portuguesa (LP) e o trabalho docente durante o (ERE).

Na sequência, Luciana Oliveira Lago, José Nilton Cruz Jr. e Úrsula Cunha Aneleto, no capítulo *Letramentos Sociais e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: aproximações teóricas para práticas escolares inovadoras*, trazem uma proposta de revisão bibliográfica acerca das concepções de letramentos sociais e metodologias ativas associadas às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e propõem um possível caminho para a produção de conteúdo/conhecimentos em sala de aula que contemple a mobilidade no ciberespaço por meio da criação e cocriação digital.

O oitavo capítulo, cujo título é *Memes e Letramentos Políticos: qual o papel da escola?*, de autoria de Maria Jeane Souza de Jesus Silva, Graciele Mendes de Carvalho, Obdália Ferraz da Silva e Wânia Dias da Cruz, as autoras discutem sobre como a escola pode promover o letramento político por meio de memes de internet e qual a contribuição desses memes como instrumento para o enfrentamento de discursos misóginos, heteronormativos e acrílicos que estão cada vez mais presentes na esfera digital (e outros).

No capítulo 9 – Formação de leitores e uso de plataformas de compartilhamento de vídeos: reflexões sobre a ação do *booktube* –, José Jonatas dos Santos e Eudes Santos trazem reflexões quanto à maneira como a comunidade virtual *booktube* propaga e incentiva a prática da leitura (de textos literários) e compartilhamento de informações. De acordo com os autores, a comunidade é uma ferramenta de impacto positivo e eficiente na propagação da leitura (de textos literários).

No décimo capítulo, Alexandre Melo de Sousa, Nyanne Braga do Nascimento Oliveira e Tatiane Castro dos Santos, em *O léxico em sala de aula: polissemia em histórias em quadrinhos*, apresentam uma descrição do macrogênero HQs que atende a um papel social e linguístico. Além, disso, eles discutem sobre a aplicação no ensino da Língua Portuguesa (LP) e apresentam uma proposta de atividade com foco no léxico, especificamente sobre a polissemia, para ser aplicada com alunos dos anos finais da Educação Básica.

Bruna Lays Alencar Brandão, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante e Roseane Araújo dos Santos, no capítulo intitulado *Variação Linguística: o que alunos sabem e expressam?*, discutem sobre o conhecimento que alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental têm sobre a variação linguística. Para as autoras, os alunos reconhecem que, a depender da região do Brasil ou dos municípios que os falantes são originários, as formas de falar o nome de alguns objetos sofrem uma variação.

No capítulo 12, *Livros didáticos de Língua Portuguesa: abordagens do substantivo*, Gabriela do Nascimento Lopes Pessoa e Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante apresentam os resultados de uma pesquisa sobre atividades gramaticais que envolvem o estudo das flexões de gênero e de número dos substantivos. Os resultados a que as autoras chegaram atestam que as atividades gramaticais apresentadas por dois livros didáticos de português destinados às turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental ainda possuem presença predominante da perspectiva normativa de gramática.

Jeferson Silva de Souza e Nádson Araújo dos Santos, no texto *Vogal Pretônica /e/: estudo da/sobre a fala de sujeitos acreanos*, apresentam informações obtidas a partir das informações do Atlas Linguístico do Acre (ALIAC) para trazer as realizações da vogal pretônica /e/ na fala de acreanos na faixa etária de 18 a 30 anos de idade.

Por fim, no capítulo 14, intitulado *Leandro Gomes de Barros e a carnavalização: o cordel recepciona as oligarquias*, José Nogueira da Silva nos apresenta uma leitura do poema “Ave-Maria da eleição”, do poeta cordelista Leandro Gomes de Barros, à luz da carnavalização bakhtiniana, ironizando personagens da esfera política no contexto da Primeira República brasileira, e destacando que tais representações fogem dos padrões da Literatura de Cordel da época, cuja inspiração eram os Romances de Cavalaria.

Ao tempo que cumprimento e parabenizo cada um dos autores pelas contribuições dadas ao livro, faço votos de uma boa leitura a todos a quem este material possa chegar. Que sejam

momentos oportunos para a construção de novos saberes, reflexões e proposições quanto aos Letramentos, ao Ensino e às Práticas Escolares.

Picos, 19 de abril de 2023.

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

Professor da Universidade Federal do Piauí

juscelino@ufpi.edu.br

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO: GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DA LEITURA

Adélia de Souza Ribeiro¹
Polyana de Sales Melo²
Tatiane Castro dos Santos³

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa, nas últimas décadas, principalmente a partir de 1980, vem passando por transformações, impulsionadas por inúmeras pesquisas, por uma série de mudanças que visam um projeto específico de sociedade, por novas concepções de língua e linguagem, pelos novos objetivos propostos para o ensino (SANTOS, 2012). Diante dessas mudanças, destacamos o ensino na alfabetização, que diz respeito à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, perpassando a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também envolvendo a criança no mundo da escrita e de suas práticas.

Nesse sentido, este estudo volta-se para o ensino da língua materna na alfabetização, especificamente para o trabalho desenvolvido com a leitura, tendo como objetivo analisar as concepções dos professores acerca da importância e das

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (Cela) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Acre (Ufac). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado (EDUCANORTE).

contribuições do estudo dos gêneros textuais no ensino da leitura no ciclo da alfabetização.

Um trabalho dessa natureza justifica-se pela importância em pesquisar sobre a alfabetização e sobre os desafios que a rodeiam; pensamos que este ainda é um grande desafio enfrentado pelos professores alfabetizadores, seja no que se refere às metodologias, à aprendizagem dos alunos, às dúvidas que ainda são recorrentes, às dificuldades enfrentadas pelos professores em formar sujeitos que sejam, de fato, leitores e escritores competentes.

O interesse de estudar esta temática surge das nossas inquietações sobre como os professores alfabetizadores compreendem a leitura e o seu ensino, e como compreendem os gêneros textuais e as contribuições destes para o ensino da língua materna. Interessa-nos conhecer suas concepções acerca das contribuições que um ensino da leitura baseado nos gêneros pode apresentar ao processo de alfabetização.

Assim, o presente texto está organizado em seis seções: 1- esta *Introdução*, na qual apresentamos o tema, o interesse pela temática, e o objetivo da pesquisa; 2- uma seção intitulada *Gêneros textuais e ensino da leitura na alfabetização*, na qual apresentamos nosso referencial teórico; 3- o *Percurso metodológico da pesquisa*; 4 - a *Análise do dados* do questionário aplicado a cinco professores alfabetizadores; 5- as *Considerações Finais*; e, por fim, 6 – as *Referências*, com todas as fontes consultadas.

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Neste estudo, partimos da concepção de que a leitura é um processo de interação entre leitor e autor mediado pelo texto, nesse processo, o leitor tenta obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam a leitura (SOLÉ, 1998, p.22). No entanto, ainda existe uma dificuldade em romper com a concepção de leitura como decodificação, com foco somente no texto, em que o leitor é visto como passivo.

O modelo de leitura interativo, segundo Solé (1998, p.23), pressupõe uma integração de outros enfoques elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura. Essas explicações foram agrupadas em torno dos modelos hierárquicos ascendente – *bottom up* – e descendente – *top down*.

No modelo ascendente (*bottom up*), o processo de leitura é centrado no texto começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo sequencial e hierárquico que levará à compreensão do texto (SOLÉ, 1998 p.23), processo esse centralizado na decodificação, ou seja, o leitor consegue compreender o texto porque pode decodificá-lo.

No modelo descendente (*top down*), o leitor usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto (SOLÉ, 1998, p. 24) e, assim, compreendê-lo, sendo o processo de leitura também, sequencial e hierárquico, entretanto, descendente: a partir das hipóteses e antecipações.

Todavia, o modelo interativo não se concentra exclusivamente nem no texto nem no leitor, mas, defende que o leitor utiliza simultaneamente seus conhecimentos prévios e seu conhecimento do texto para construir seu sentido, sendo assim:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Segundo Kleiman (1989, p. 10), “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Portanto, além de uma atividade cognitiva, a leitura também é uma

atividade social, ou seja, sendo ela situada, construtiva, dialógica e interativa.

Não podemos ter a compreensão errônea de que ler se resume à decodificação da palavra escrita. Paulo Freire (1981, p. 9) diz que: "o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra".

Freire (1997, p.20) afirma, também, que "Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante". Cada leitor possui subjetividade e terá uma experiência única com a leitura, mediada pelos seus conhecimentos prévios (conhecimentos de mundo) e pelo contexto em que a leitura se realiza.

A leitura, como prática social, deve ser compreendida como instrumento de aquisição dos conhecimentos construídos pela humanidade e como meio de repensar a realidade e de reestruturá-la, a partir da crítica e do questionamento sobre essa mesma realidade. Como atividade de dimensão social, a leitura possibilita ao leitor ressignificar a sua realidade, além de interpretá-la e sistematizá-la por meio de um conjunto de conhecimentos elaborados previamente. Possibilita ao indivíduo reorganizar os conhecimentos prévios em relação aos conhecimentos adquiridos.

Se pensarmos nas concepções de leitura que envolvem a alfabetização, nossa história é marcada pela concepção mecanicista, sendo caracterizado pela perspectiva ascendente (*buttom up*). Nesse processo, a leitura e a escrita são descontextualizadas, não assumem nenhuma função social, e o leitor é apenas um receptor passivo "uma folha em branco", acrítico, e o ensino da língua é voltado apenas para o estudo das regras gramaticais normativas (BRAGGIO, 1992, p.03). Embora outras concepções tenham surgido, em muitas situações, essa visão restrita ainda persiste, especialmente, com o retorno aos métodos fônicos proposto pela Política Nacional de Alfabetização, conforme analisa Mortatti (2021).

Sabemos que o ensino da leitura tem sido um dos principais focos das discussões atuais no campo do ensino da língua materna. Ademais, as reflexões e discussões em torno da leitura e seu ensino perpassam por diversas esferas sociais, sendo a escola, a instituição em que mais se ampliam essas discussões. Geraldi (1993) destaca a necessidade de instaurar atitudes produtivas nas práticas de leitura observadas na escola, que façam desse ato uma produção de sentidos. Isso, segundo ele, implica em diferentes maneiras de se perceber o texto.

Desse modo, a compreensão de um texto, segundo Freire (1982), implica a percepção das relações entre este e o contexto, já que os significados da escrita extrapolam o funcionamento lógico interno do texto escrito. Além disso, é através da interação de diversos níveis de conhecimento: o linguístico, o textual e a experiência de mundo, que o leitor vai construindo o significado do texto.

Em relação à formação leitora dos alunos, o professor deve “transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (SOLE, 1998, p.144), uma vez que o ensino da leitura não deve se resumir em apenas uma competência que precisamos adquirir, não é somente uma ponte para outras aprendizagens. Mas, sim, um ensino que possibilite ao leitor, construir significados e compreensão sobre a função do que está sendo lido.

A leitura também pode ser analisada em uma perspectiva de ler por prazer, de modo que o leitor tenha como objetivo apenas apreciá-lo. Belos exemplos de leituras por deleite são aquelas feitas utilizando textos literários, do dia a dia e outros gêneros. Trazemos essa perspectiva da leitura como uma possibilidade de aprendizagem, já que os textos não podem ser reduzidos a meros instrumentos de análise sintática, mas são ferramentas de ensino.

Na etapa da alfabetização, é importante a leitura de textos autênticos, em que a função, clareza e objetivos são facilmente estabelecidos, pois é nesse momento que se propõe, muitas vezes, equivocadamente, a leitura de textos descontextualizados. A leitura interativa é um encontro entre quem escreveu e quem lê,

bem como uma leitura de duas vias e ela não pode ser desvinculada das condições em que o texto foi escrito.

O ensino da leitura a partir da compreensão e do estudo dos gêneros textuais vai ao encontro da argumentação de Bronckart (2003, p. 103), que sustenta a apropriação dos gêneros como sendo “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática das atividades comunicativas humanas”. Dolz & Schneuwly (2004) defendem a ideia de que o desenvolvimento da autonomia do aluno no âmbito da leitura e da produção textual é consequência direta do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, presentificadas, já que é por meio dos gêneros textuais que as práticas sociais são realizadas.

Os referidos estudiosos enfatizam que trabalhar os diferentes gêneros de texto seria uma forma de trabalhar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia:

O trabalho escolar, do domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (DOLZ e SCHENEUWLY, 2004, p.51).

Nesse sentido, o estudo de diferentes gêneros textuais na escola possibilita a ampliação de repertório e aprendizagem sobre o funcionamento da língua. Mas o que são os gêneros textuais?

Os gêneros textuais, assim como os conhecemos atualmente, são objeto de muitas pesquisas em torno do ensino da língua materna. Entretanto, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 147), “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. Esses estudos contribuíram para o ensino da leitura e escrita que temos hoje, pois foi por volta dos anos 80 e 90 (séc. XX) que iniciaram as discussões em torno da compreensão da natureza da linguagem enunciativa.

Para responder a esse questionamento em torno do conceito de gêneros textuais, partimos da compreensão de Bakhtin, em relação aos gêneros discursivos, que posteriormente embasou os estudos sobre gêneros textuais. Ele defende que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2000, p.279). Desse modo, compreendemos que, na esfera comunicativa, são eleitos tipos estáveis de enunciados que caracterizam, a depender do meio de comunicação, gêneros específicos de textos. Assim, o que caracteriza um gênero são seus aspectos funcionais e sociocomunicativos, portanto:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-/262).

A perspectiva interacionista e sociodiscursiva, estudada pelo grupo de Genebra, retoma a proposta de gêneros dos discursos de Bakhtin, e, a partir das suas concepções, Dolz e Schneuwly definem gêneros como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermédias que permitem estabilizados elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (1999, p.7).

Segundo esses autores, não é possível trabalhar com a linguagem sem a presença dos gêneros, pois “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1999, p.6), sendo que “aprender a falar e a escrever, então, é apropriar-se de instrumentos para realizar essas práticas em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros” (1998, p.65). Ou seja, os gêneros textuais envolvem aparatos essenciais para a socialização, para a inclusão real das pessoas nas atividades

comunicativas, considerando que os gêneros são a atuação da prática da linguagem.

Marcuschi, pela perspectiva da Linguística Textual, corrobora com essa discussão trazendo a distinção entre gêneros textuais e tipos textuais. Para ele, a distinção desses conceitos, muitas vezes, não é analisada claramente, sendo assim, ele apresenta uma definição das duas noções.

a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete. (MARCUSCHI, 2010, p.23).

Com base nessas considerações, salientamos que a ideia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos.

Mas, para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste. É preciso que o gênero traga sempre consigo as condições de produção e recepção dos textos. Ou seja, um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função (MARCUSCHI, 2002).

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O estudo é de natureza qualitativa e, tem como proposta, analisar as concepções dos professores acerca da importância e das contribuições do estudo dos gêneros textuais no ensino da leitura no ciclo da alfabetização. Para isso, elencamos alguns objetivos específicos que norteiam a realização deste trabalho, quais sejam: a) discutir o que são os gêneros textuais e suas relações com o ensino da leitura na alfabetização; b) identificar, na fala dos docentes, suas concepções de gêneros textuais e suas compreensões acerca do ensino da leitura por meio desses gêneros.

Assim, contamos com a participação de cinco professoras pedagogas, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª e 2ª ano), graduadas pela Universidade Federal do Acre (Ufac), nos últimos cinco anos e que lecionam há mais de um ano na rede pública de ensino do município de Rio Branco.

Considerando um dos procedimentos técnicos, realizamos o levantamento bibliográfico, que se constitui em uma ferramenta importante para o auxílio e desenvolvimento deste trabalho, considerando que “qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p.32).

Apoiamo-nos em autores como Braggio (1992); Freire (1982, 1997), Kleiman (1989), Solé (1998) para discutirmos as concepções de leitura. Para ampliar o debate sobre gêneros textuais e ensino apoiamo-nos em Geraldi (1993), Marcuschi (2002, 2008), Bakhtin (2000, 2003), Dolz e Schneuwly (1998, 1999, 2004) e Bronckart (2003).

Realizamos, ainda um trabalho de campo, que, segundo Minayo (2009, p.61), “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade”.

Para a coleta de dados, utilizamos um questionário semiestruturado, o qual, para essa autora, é a forma de

organização de uma entrevista, considerando a entrevista uma estratégia para o trabalho interacional, como um instrumento privilegiado de coleta de informações. O questionário é visto como uma das possíveis classificações de entrevista, sendo a “sondagem de opinião, no caso de serem elaboradas mediante um questionário totalmente estruturado, o qual a escolha do informante está condicionada a dar a resposta pergunta formulada pelo investigador” (MINAYO, 2009, p. 64).

O questionário foi disponibilizado para as docentes de maneira virtual, tendo em vista o momento de pandemia da Covid-19 que estávamos vivendo (2020). As questões nele presentes foram analisadas a partir de três eixos e com base no referencial teórico adotado. Vejamos, a seguir, o quadro de perguntas do questionário divididas no seu respectivo eixo de análise.

Quadro 1 – Relação entre os eixos de análise e o questionário.

EIXOS DE ANÁLISE	PERGUNTAS
1-Concepções de leitura e estratégias de ensino;	- Enquanto professora alfabetizadora, o que você compreende por leitura? - E como você desenvolve o ensino da leitura na sua sala de aula? Cite alguns procedimentos metodológicos de que se utiliza, tanto no processo de aquisição da leitura, quanto no processo de desenvolvimento da competência leitora.
2-Concepções de gênero textual e seu ensino;	- O que você compreende por gênero textual?
3-Importância e contribuições do estudo dos gêneros no ensino da leitura	- O que significa ensinar por meio dos gêneros? E quais as contribuições do estudo dos gêneros textuais no ensino da leitura?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

ANÁLISE DOS DADOS

No que se refere ao eixo leitura e seu ensino, inicialmente questionamos: O que é leitura? E, de acordo com as respostas,

notamos que elas são relativamente semelhantes. Vejamos, a seguir as respostas das professoras:

Não apenas decodificar letras e sons, mas compreender o que se lê, empregando sentido a isso de maneira explícita e implícita na linguagem verbal e não verbal. (Professora 01)

Decodificação e codificação das palavras não se restringindo somente a isso, mas abrangendo também a interpretação dos sentidos do texto, dentro de um gênero textual, partindo de situações contextualizadas (Professora 02).

Compreender diferentes tipos de textos. (Professora 04)

Ler algo, podendo ser textos escritos ou apenas ler imagens. E compreender o que conseguiu ler, ou seja, a escrita, o texto ou a imagem têm que fazer sentido para o leitor (aluno). (Professora 05)

Quatro professoras responderam que ler não é apenas decodificar letras e sons, mas também compreender diferentes textos, seja em linguagem verbal ou em linguagem não verbal, se referindo a leituras de imagens, e de informações que não estão explicitamente postas nos textos, mostrando que a leitura não é apenas de palavras, e que deve ser feita contextualizada, ou seja partindo de diferentes gêneros

Concordamos com as professoras, no sentido de que a leitura é muito mais do que apenas a decodificação de palavras, é também um processo de interação entre leitor e autor, e envolve também outras habilidades, de acordo com Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhação, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p.59).

Ainda sobre a pergunta inicial, uma docente respondeu, que a leitura é *“uma das principais chaves para o aluno abrir os horizontes, como diz Paulo Freire, antes de ler as letras, ler o mundo em sua volta”*

(Professora 03). Nesta resposta, conseguimos perceber a concepção de leitura não apenas como decodificação e interpretação, mas leitura como condição de poder, de libertação, em uma perspectiva Freiriana

A segunda pergunta desse eixo é específica sobre como se desenvolve a leitura nas aulas das professoras, buscando conhecer alguns procedimentos metodológicos utilizados, tanto no processo inicial da alfabetização, quanto no processo de desenvolvimento da competência leitora, de consolidação das habilidades.

A primeira professora afirmou que utiliza muito o método fônico e o “método das onomatopeias” (que, na verdade, não é um método), para desenvolver a consciência fonológica; ela especifica que utiliza as atividades envolvendo listas, cruzadinhas, caça-palavras, autoditado e outras atividades comumente usadas no processo de alfabetização, e leitura de diversas formas:

Para leitura de palavras utilizo muito o método fônico e o método das onomatopeias para que a criança faça relação entre a grafia e o som, fazendo a leitura de palavras em lista, cruzadinhas com banco, caça palavras, auto ditado com banco, entre outros recursos. Para leitura de textos faço a leitura pela professora, interpretação oral, coletiva e individual. No coletivo, escolho crianças para fazer a leitura por versos, estrofes, parágrafos. Na interpretação escrita, escolho crianças para fazer a leitura de questões e opções de resposta. (Professora 01)

Nessa resposta, conseguimos identificar, de certo modo, sinais de retrocesso no processo de alfabetização, que podem ser influenciados pelas novas políticas educacionais para a alfabetização oferecidas pelo MEC, através da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída por decreto presidencial de 11/04/2019. Essa nova política visa a utilização restrita do método fônico, como solução para a alfabetização eficaz.

Em seu discurso, a docente afirma usar muito o método fônico, método esse muito restrito ao desenvolvimento da consciência

fonológica e a um ensino descontextualizado das práticas sociais. Nesse contexto, Mortatti (2019, p.43) corrobora que:

O método fônico não é novo na história da alfabetização no Brasil; esse não é o único método 'fundamentado em evidências científicas'; sua imposição não é solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não contempla a complexidade das demais facetas de processo de ensino e aprendizagem; o conceito rudimentar de alfabetização como 'ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético' não tem como consequência direta a capacidade de 'ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão'; esse conceito rudimentar de alfabetização penaliza alunos de escolas públicas, reforçando as desigualdades sociais.

Isso demonstra uma situação preocupante, que pode resultar em consequência negativa no processo de aprendizagem dos alunos, e não contribuir com a formação de sujeitos críticos, e de leitores competentes, que conseguem ler não apenas palavras, mas, também o mundo e assim transformá-lo. Todavia, reconhecemos que o processo da consciência fonológica e de conhecer as regularidades da nossa língua é importante, é parte do processo de apropriação do sistema de escrita, porém, não deve ser a única finalidade do trabalho de alfabetização.

A segunda professora respondeu que utiliza diversas estratégias para o ensino e o incentivo à leitura, sendo atividades de gêneros variados, do interesse das crianças, bem como leitura pelo professor, leitura para deleite, livros de literaturas infantil. Ela também compartilha algumas dificuldades do ensino da leitura no modelo de ensino remoto, que, em decorrência da pandemia do coronavírus, é a realidade do ensino atualmente:

Leitura deleite feita pelo professor, leitura feita pelos alunos, quando os alunos não sabem ler, partimos de gêneros conhecidos (parlendas, cantigas, poemas, etc.), os alunos levam o livro de literatura infantil para casa, ficam alguns dias com ele treinando para ler na sala de aula, leituras compartilhadas, leituras colaborativas (instigando a interpretação dos alunos no decorrer da leitura). Atividades texto fatiado, caça palavras, etc.

No período do ensino remoto, continuo gravando vídeo, fazendo a leitura de livros, solicitando a leitura deles por meio de áudios e/ou vídeos, também, mas com muitas dificuldades devido a vários fatores: internet, níveis de instruções dos pais, participação e evasão das crianças... (Professora 02)

As dificuldades enfrentadas por essa professora são recorrentes em nossas escolas, mas não buscamos, neste texto, discutir essas dificuldades e nem as prováveis consequências do ensino remoto, mas enfatizamos que é uma situação preocupante, em um país no qual a maioria dos alunos não tem acesso à internet e a equipamentos eletrônicos, embora a BNCC traga discussões sobre os letramentos digitais, é insuficiente, frente às desigualdades sociais e econômicas dos nossos alunos.

A terceira professora respondeu: *“Temos o cantinho da leitura para incentivar os alunos na leitura. Lemos no início da aula uma leitura deleite: com gêneros variados. Entre outros”* (Professora 03). Nessa resposta, observamos algo diferente das outras, a presença do “cantinho da leitura” na sala de aula, sendo esse um espaço com diversos livros à disposição dos alunos, iniciativa que favorece o gosto pela leitura e o contato com os livros.

As demais professoras tiveram repostas iguais ou parecidas, enfatizando a importância das repetições, da leitura diária do alfabeto, de textos de diversos gêneros

Nesse eixo, constatamos que o ensino da leitura, na concepção das professoras, não se limita à decodificação de letras e sons, embora ainda se refiram a métodos mecanicistas, em alguns momentos; mas que é um processo de interação, pois, segundo Paulo Freire (1981, p. 9), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Em relação ao ensino da leitura, as professoras trazem, ainda, nos seus discursos, a importância que tem esse processo, demonstram esse entendimento quando afirmam que o seu ensino deve ser por meio de gêneros textuais, e com estratégias que favoreçam não

apenas o domínio da leitura, mas também a imaginação, a criatividade, a descoberta, o gosto e o prazer pela leitura.

O segundo eixo elencado volta-se para as concepções de gênero textual e seu ensino. Nesse eixo, perguntamos o que as professoras compreendem por gênero textual; e obtivemos as seguintes respostas:

Todo texto que pode ser registrado em linguagem verbal ou não verbal.
(Professora 01)

São características específicas que formam os tipos de texto, possuindo seus suportes, etc. (Professora 02)

Trata-se de textos orais ou escritos, encontrados no cotidiano, com suas especificidades e significados. (Professora 03)

São classificações para diferentes textos de acordo com suas características e contextos. (Professora 04)

Diz respeito às diferentes formas de textos ou linguagens utilizadas nos textos. (Professora 05)

As respostas das professoras são parecidas e demonstram que elas compreendem, que gêneros textuais são as diferentes espécies de texto que circulam socialmente, e isso demonstra que, na formação, essas docentes compreenderam as diferenças entre gênero textual e tipo textual. Apenas a Professora 02 diz que os gêneros são *“São características específicas que formam os tipos de texto, possuindo seus suportes, etc.”*, demonstrando que não possui uma perspectiva clara do que são os gêneros, aproximando-se do que chamamos de tipo de textos.

Partindo das respostas das professoras, entendemos que a compreensão clara do que é gênero textual é importante, principalmente, para que se possa realizar um trabalho educativo claro e objetivo através desses materiais, pois cada gênero se apresenta de maneira relativamente estável, definida, possuindo uma estrutura e cumprindo funções sociais distintas.

O terceiro eixo diz respeito à importância e contribuição do estudo dos gêneros no ensino da leitura. Perguntamos o que significa ensinar por meio dos gêneros e quais as contribuições do estudo dos gêneros no ensino da leitura. A seguir, vemos as respostas das professoras:

Ensinar por meio de gêneros textuais significa formar bons leitores para pensar, refletir e compreender o que está sendo lido. (Professora 01)

Ensinar por meio dos gêneros implica não focar em palavras sem contextos, mas contextualizar o ensino. Se a criança vai estudar o gênero bilhete, por exemplo, abordamos as características que constituem o gênero, e precisamos desenvolver também em quais situações reais esse gênero pode ser usado, em quais suportes podemos encontrá-los. As principais contribuições do gênero, sem dúvida, são uma leitura fluente, o desenvolvimento de capacidades leitoras, interpretativas de forma muito mais eficaz do que se você fosse partir das menores unidades das palavras (letras, sílabas, etc.). (Professora 02)

Ensinar por meio dos gêneros é um desafio, pois o aluno e a leitura precisam se compreenderem, ter significado, pois a importância dos gêneros textuais e suas contribuições vêm de longe um alfabetizador para os alunos. Podemos até dizer que alfabetizamos por meio dos gêneros. Ah, a leitura e seus encantos. (Professora 03)

Significa proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer diferentes textos além de perceber que os textos fazem parte do seu dia a dia e que eles têm diferentes finalidades. Que vão para além da decodificação. Nesse sentido o aluno vai desenvolvendo as habilidades necessárias de leitura. Acredito que o ensino por meio dos gêneros textuais atribui sentidos a leitura. (Professora 04)

O aluno entra em contato com diferentes linguagens na alfabetização, pois são utilizados diversos gêneros textuais que o auxiliam nesse processo de aquisição das habilidades de leitura. Por exemplo, as listas de palavras são ótimas para os alunos quando estão iniciando na leitura e escrita, as parlendas, cantigas de rodas também, muitas vezes são textos que eles já utilizam no seu dia a dia, em brincadeiras. As receitas e bilhetes que são pequenos textos e também fazem parte de suas vivências, algo familiar ao aluno. Dessa forma, o aluno vai conhecendo diferentes formas de escrita durante sua alfabetização. (Professora 05)

Diante das respostas que obtivemos, observamos que algumas professoras entendem a contribuição dos gêneros como oportunidade de ampliação no repertório leitor das crianças, possibilitando-as uma diversificação textual, como na fala da professora 01, que diz: *“Ensinar por meio de gêneros textuais significa formar bons leitores para pensar, refletir e compreender o que está sendo lido”*. Nesta fala, destacamos o papel importante que o ensino por meio dos gêneros textuais tem no aprendizado da leitura, a contribuição para a leitura fluente, conhecimento das situações reais do dia a dia que os gêneros podem proporcionar, além da reflexão e formação para uma leitura mais crítica.

Conseguimos perceber, na fala da professora 04, que ela diz que trabalhar por meio dos gêneros *“Significa proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer diferentes textos além de perceber que os textos fazem parte do seu dia a dia e que eles têm diferentes finalidades. Que vão para além da decodificação”*.

Diante das respostas que obtivemos através da aplicação do questionário, podemos perceber que as professoras já assumiram, no discurso, o ensino da leitura por meio dos gêneros textuais, percebemos, ainda, que, apesar de alguns equívocos conceituais, as docentes reconhecem que o ensino através dos gêneros textuais colabora para a aprendizagem da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados, constatamos que a leitura, na concepção das professoras, não se limita à decodificação de letras e sons, mas é um processo de interação; e em relação ao ensino da leitura, as professoras trazem, nos seus discursos, a importância que tem esse processo. Demonstram esse entendimento quando afirmam que o seu ensino deve ser por meio de gêneros textuais, e com estratégias que favoreçam não apenas o domínio da leitura, mas também a imaginação, a criatividade, a descoberta, o gosto e prazer de ler. Contudo, ainda notamos algumas limitações, especialmente quando se referem à aprendizagem inicial da

leitura e da escrita, e à utilização do método fônico e de atividades de memorização, pautadas na repetição de atividades.

Em relação às concepções de gênero textual e seu ensino, as respostas das professoras são parecidas e demonstram que elas compreendem que gêneros textuais são as diferentes espécies de texto que circulam socialmente, mostrando que se preocupam com o ensino contextualizado, que, segundo elas, é realizado através dos diversos gêneros que circulam socialmente, e que levem, de fato, o aluno a refletir sobre a sua experiência leitora.

Quanto à importância e contribuições do estudo dos gêneros no ensino da leitura, diante das respostas que obtivemos, concluímos que as professoras entendem a contribuição dos gêneros como oportunidade de ampliação no repertório leitor das crianças, possibilitando-lhes o contato com a diversificação textual, um requisito para a formação de bons leitores.

Nesse contexto, este estudo mostrou as contribuições que têm os gêneros textuais para o ensino da leitura, revelando que as professoras, apesar da força da tradição mecanicista, vêm tentando desenvolver um ensino voltado à formação de leitores eficientes, dialogando com as discussões teóricas e com as propostas curriculares atuais, revelando, também, que os desafios para o ensino da leitura ainda são grandes, especialmente, diante da conjuntura atual, das políticas de alfabetização e da pandemia do coronavírus.

Isso demonstra que esse tema deve receber especial atenção na formação inicial e na formação continuada, de modo a esclarecer os professores acerca das diferentes concepções de leitura e de suas implicações pedagógicas. Também, para que os docentes tenham clareza de como pode se dar um ensino que considere as diferentes práticas sociais de leitura na sociedade, que tome como base os gêneros textuais, a partir de práticas repletas de valor interacional (ANTUNES, 2003).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais tipificação e Interação**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chamblis (org.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BRAGGIO, S. L. B. (org.). **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes medicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: Ed. PUC, 2003.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2002.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água. 1997.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1981.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula: Leitura e Produção**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984, p. 41-48.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. V. 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010.

MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **OLHARES** - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares> acesso em: 21 de set. 2021.

SANTOS, T. C. DOS. O novo para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. **Letras & Letras**, v. 29, n. 2, 26 fev. 2014.

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

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO: DOCÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL¹

Andrezza Sibelly Soares Mendes²

Adriana Cavalcanti dos Santos³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo analisar as dificuldades e alternativas encontradas pelos professores alfabetizadores para dar continuidade ao processo de alfabetização das crianças no período pandêmico cujas ações didático-pedagógicas aconteceram por meio do modelo Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Este estudo faz parte de uma investigação do grupo Alfabetização em Rede (Em Rede, 2020) que coletou dados sobre alfabetização e Ensino Remoto Emergencial (ERE) em 27 estados da federação. Do *corpus* coletado em Alagoas, neste estudo, realiza-se o mapeamento dos dados coletados em dois municípios: Maceió e Arapiraca.

Essa investigação intencionou dialogar, com a percepção dos professores alfabetizadores, que atuaram no período da pandemia

¹ Este texto é um recorte do projeto de pesquisa “Alfabetização em Alagoas no tempo/espaço do Ensino Remoto Emergencial: cenários e discursos”, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 2021 - 2022, financiado pela CNPq.

² Graduanda no curso de Pedagogia (CEDU/UFAL). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita - Gellite.

³ Doutora em Educação (UFAL). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita - Gellite.

da Covid-19 e adotaram a modalidade de ERE, como avaliam do ERE, como se deram a preparação docente, quais ferramentas e mídias digitais utilizadas, os desafios do ERE e quais sugestões de Temáticas seriam importantes ser discutidas no cronotopo da pandemia da Covid-19.

No cronotopo da pandemia, a partir do contágio do vírus COVID - 19, que se espalhou rapidamente no mundo, observou-se a necessidade de reestabelecer algumas relações sociais que exigiam o contato presencial. O que antes era habitual, sair na rua e manter o contato físico, na pandemia, tornou-se mais seguro ficar em casa e respeitar o distanciamento social e as recomendações higiênicas da Organização Mundial da Saúde (OMS).

A instituição escolar, no transpandemia, também foi impactada. Seguindo as orientações da OMS, do Ministério da Educação (MEC) e das redes estaduais e municipais, as instituições escolares tiveram que fechar as portas e pensar em novas maneiras de manter com contato com as crianças além, de dar continuidade ao processo de alfabetização. Assim, o objetivo das instituições escolares consistiu em tentar manter o vínculo escola-família, com o propósito de dar continuidade às atividades escolares no modelo de ERE.

Por meio da Portaria nº 343/2020, divulgada pelo MEC, em março, que apresentou a proposta de substituir as aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e recursos tecnológicos, que conseguisse auxiliar no processo pedagógico, muitas instituições adotaram o ERE, tendo por preocupação manter o fluxo do ano escolar. Porém, a adoção das aulas neste modelo, deu-se sem a formação necessária à docência, além de não disponibilizarem os recursos essenciais para a sua intervenção didática durante o ERE, conforme discorreremos na continuidade neste capítulo.

ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A alfabetização é um processo complexo de aprendizagem da língua escrita que exige a aquisição de diversos conhecimentos e ações para que, de fato, esse processo seja efetivado. Como exemplo desses conhecimentos e ações, observamos a importância de a criança desenvolver, desde o primeiro contato com a língua escrita: **consciência fonológica, a consciência fonêmica – ortografia, a linguagem oral, produção de textos e fazer análise linguística.**

Esses conhecimentos são fundamentais para que a criança compreenda a complexidade da língua escrita. Para isso, como temos defendido, as práticas de alfabetização devem fazer sentido para as crianças, a partir de um trabalho de reflexividade sobre os usos reais da escrita de modo que, ler e escrever textos reais, da cultura do impresso e da cultura digital, configure-se como práticas de fruição de leitura e estímulo à produção de textos para interlocutores reais.

O domínio dos processos cognitivos de ler e escrever é fundamental para a alfabetização da criança. Para aprender a escrever é fundamental desenvolver consciência fonografêmica, Este processo permite que a criança identifique os sons das letras representados pelos grafemas de acordo com os fonemas “pronunciados”. Para ler, o processo é inverso, é preciso desenvolver a consciência grafofonêmica, compreensão dos fonemas a partir dos grafemas.

A alfabetização é, portanto, um “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidade - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas” (SOARES, 2021, p.27). Com essa conceitualização, a autora propõe pensar a aprendizagem da língua escrita compreendendo-a a partir dos seus modos próprios de escrever e modos de ler, além dos conhecimentos rudimentares de habilidades motoras como conseguir segurar o lápis, por exemplo.

A mediação do professor durante o processo de aprendizagem da língua escrita é fundamental para que a aprendizagem da leitura e escrita seja efetivada. Por meio da mediação, o professor articula o processo de interação com as experiências de uso da língua escrita, trazendo o contexto sociocultural para a aprendizagem, além dos conhecimentos linguísticos. No processo de alfabetização, o professor orienta e ensina a habilidade motora de segurar o lápis, o traçado e as formas das letras do alfabeto, incentiva a criança na aprendizagem dos conhecimentos alfabéticos e dá suporte no momento de escrever e pronunciar as letras, auxiliando a aquisição da língua escrita, introduzida explicitamente na escola.

Mainardes (2021), ao tratar da importância da mediação, observa-se que:

A mediação pedagógica possui um componente afetivo. Nada substitui o contato com a criança, o olhar, a palavra de estímulo. Pegar na mão para ajudá-la a escrever algo, convidá-la para vir ao quadro, apontar uma palavra com o dedo, ler partilhadamente com ela pequeno texto, uma frase, uma palavra, uma letra. (2021, p.60).

Um dos desafios encontrados, durante o período ERE, no que se refere ao processo de aprendizagem de língua escrita, consistiu no fato de que os docentes se viram sem saber como mediar às aprendizagens de forma efetiva durante a alfabetização, entendendo que para a efetivação desse processo é imprescindível o contato e interação entre o docente e as crianças.

Santos *et al.* (2022) buscaram compreender os desafios perpassados pelos professores alfabetizadores durante o ERE, tendo como foco entender o planejamento e recepção dos docentes nesse período. Segundo os autores, os desafios enfrentados pelos professores foram diversos, seja ao pensar a dificuldade de assegurar uma motivação para os alunos ou a condição emocional dos discentes que foram prejudicados. Para os docentes, os desafios didático-pedagógicos se estabeleceram

pelo distanciamento social e pela urgência de adequação ao modelo de ERE.

Os anos iniciais, mais, especificamente, os dedicados à alfabetização das crianças nas escolas públicas do país, consistiu em uma etapa da Educação Básica, que mais foi impactada durante o ERE. Esse modelo de ensino provocou mudanças no processo de ensino e aprendizado, entre elas, a falta de interação presencial dos docentes com as crianças, fundamental nesta fase, o que impactou de forma negativa. A pandemia consistiu em um momento para repensar a forma de ensinar e propor novos meios de alcançar as crianças. Segundo Colello (2021, p. 153):

Em outras palavras, embora como novos desafios, o ensino remoto incorporou, em outros casos, possibilidades e limites dos docentes. Não se configurando como uma transposição direta, trata-se de uma perspectiva de continuidade a partir do ponto em que estavam e em função de novas formas de trabalho.

A alfabetização, durante o ensino remoto, deu-se por meio de tentativas de reorganização do que era conhecido pelos professores e alunos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Houve a necessidade de cada vez mais ampliar a compreensão sobre o uso de equipamentos tecnológicos, como o computador e o celular, a fim de pensar em diferentes meios de interação que substituíssem o ensino presencial.

Outras medidas pensadas para a proposta do ERE foram reorganizar a forma de: avaliação de acordo com a realidade do aluno; o atendimento aos pais e os alunos; e, principalmente, tentar aumentar o contato com a família que se mostrou uma parte fundamental durante esse período, tendo em vista que as crianças passaram a maior parte do tempo em casa.

DOCÊNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ERE foi desafiante para as instituições escolares que, por sua vez, precisaram repensar alguns aspectos pedagógicos para dar

continuidade às aulas de forma remota, como: a preparação para o trabalho nesta modalidade, o uso de ferramentas digitais, bem como o planejamento e avaliação das práticas de alfabetização.

Preparação para o trabalho

A reinvenção do ensinar, passando do que antes era presencial para o remoto, impactou a escola de diversas maneiras, seja com o desafio de planejar as aulas de forma remota ou como oferecer suporte formativo e de recursos pedagógico para os funcionários da instituição escolar.

O docente teve que rever o seu modo de intervir durante as aulas, fazendo uso de diferentes plataformas e jogos, assim como teve que reorganizar à sua maneira de trabalhar para tentar alcançar os discentes em diferentes etapas da Educação Básica, compreendendo suas dificuldades em usar os equipamentos tecnológicos, o que se mostrou um grande desafio e que desgastou o professor nesse processo, segundo Colello (2021, p.146)

Configurado às pressas como a principal alternativa pedagógica no período de quarentena, o ensino remoto, para além de suas dificuldades específicas de funcionamento (viabilidade tecnológica, insuficiência no acesso em larga escala, organização e distribuição de atividades, instituição de novas formas de relação e de interação entre professores e alunos, escola e família, divisão de trabalho em diferentes disciplinas, atendimento de grandes grupos ou de indivíduos), foi particularmente prejudicado pela confusão entre diferentes modalidades de ensino.

Sem condições para enfrentar essa nova realidade, observa-se que as dificuldades foram inúmeras, não se resumindo apenas a questão da internet ou dos usos de equipamentos tecnológicos, mas, abrangendo as relações humanas e as interações que também foram impactadas durante esse período e que, sem um preparo, os docentes tiveram que tentar solucionar esses desafios enquanto as aulas remotas já estavam em andamento.

O uso das ferramentas digitais

Em se tratando das ferramentas tecnológicas utilizadas no ERE, observa-se que há uma variedade de plataformas e meios que poderiam ter sido utilizados nesse momento de aula remota como plataformas específicas para o meio educacional, desenvolvidas pelo *Google*, tendo como exemplo o *Google Classroom*, *Meet* e *Teams*. Outras possibilidades de ferramentas se referiam às redes sociais conhecidas pelos professores e alunos, isto é, o *Facebook* e *Youtube*.

A escolha de ferramentas tecnológicas para a intervenção pedagógica e para manter contato com as crianças não foi um processo fácil para as instituições escolares visto que questões como a praticidade e a facilidade em sua utilização deveriam ser um ponto importante a ser considerado. Os meios digitais deveriam ser selecionados para que, de fato, mantivesse uma interação efetiva da instituição com a criança e a família, constatando a importância desse aspecto para a continuidade das aulas remotas.

Valentini e Vegas (2021), em sua pesquisa, entrevistaram dois docentes, com a proposta de compreender as suas percepções das aulas remotas e o papel da tecnologia neste processo, de acordo com os resultados das entrevistas observamos que em algumas instituições os docentes não participaram do momento de escolha das ferramentas para intervir nas aulas.

Cabe destacar que, independentemente da experiência prévia com as tecnologias, não foi observado o relato de coparticipação dos professores nas tomadas de decisão sobre a escolha das ferramentas digitais que seriam adotadas para a oficialização do ensino remoto. (VALENTINI E VEGAS, 2021, p.134).

A dificuldade dos docentes em estabelecer uma relação com os alunos, com a falta de participação nas decisões da escolha de ferramenta e sem a autonomia para possibilitar soluções para os discentes, tendo em vista que na maioria, das vezes, as

plataformas escolhidas eram muito pesadas para a internet do aluno ou eles tinham dificuldades para mexer na plataforma, os professores se viram inseguros em como planejar e preparar recursos para a continuidade das aulas.

O *WhatsApp*, dentre outras plataformas pensadas para o ensino remoto, foi uma das ferramentas utilizadas no ERE. A utilização desta plataforma deu-se por meio da criação de grupos. Nesses grupos participavam os docentes e os responsáveis pelas crianças, cujos encaminhamentos didáticos se restringiam, quase sempre, por meio do envio de áudios; vídeos de animações e vídeos educativos e, propostas didáticas para as crianças realizarem em casa (SANTOS *et al.*, 2023).

Ferreira e Nogueira (2022) apresentam em suas pesquisas algumas dificuldades percebidas durante a utilização do *WhatsApp* como meio de contato. Segundo os autores, "Com a formação dos grupos no *WhatsApp* e a participação mais ativa dos pais/responsáveis, outros desafios surgiram, como organizar horários de atendimento às famílias que não excedesse ainda mais o tempo destinado aos docentes" (FERREIRA e NOGUEIRA, 2022, p.13).

Planejamento das práticas de alfabetização

O planejamento das práticas de alfabetização e letramento é um processo que segundo Soares (2021), exige o entendimento das metas e dos objetivos que se quer alcançar das crianças para que ela consiga ser alfabetizada e se torne capaz de ler e produzir textos de forma autônoma.

Essas metas, citadas por Soares (2021), são colocadas em quadros explicativos e são apresentadas ao longo do livro *Alfabetizar*. Os quadros possuem os conhecimentos e habilidades que foram distribuídos em progressão e que indicam os passos necessários para que o discente se torne um leitor e um escritor. As metas são necessárias para se ter uma visão de continuidade e para que haja sempre uma interação entre as professoras,

possibilitando o saber de quais metas os alunos conseguiram alcançar e quais precisam ser trabalhadas no ano seguinte. Segundo Soares:

O planejamento de suas práticas depende fundamentalmente de você ter clareza das metas - habilidades e conhecimento - a alcançar, para que haja continuidade no desenvolvimento da aprendizagem das crianças e para que as habilidades e os conhecimentos sejam desenvolvidos e aprendidos com integração das metas em cada ano. (2021, p.300).

É fundamental que o docente tenha atenção sobre o planejamento e o que espera alcançar de seus alunos. Com a pandemia e a implementação do ERE, essa questão ficou cada vez mais difícil de ser concretizada, sem ter a interação com as crianças e saber de fato quais são as suas dificuldades e os seus avanços, contando ainda com o fato de ser o primeiro ano desses alunos, tendo contato com o espaço escolar, o professor se viu com o desafio de tentar alcançar e estabelecer essas metas em um período em que o contato direto não era possível.

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação é uma parte fundamental no processo pedagógico, bem como na alfabetização. Portanto, o professor perceber como a criança está se saindo e quais são as possíveis dificuldades que ela apresenta, referente ao assunto que está conhecendo, é imprescindível. Segundo Soares (2021), o termo avaliar pode se referir a definição de verificar ou observar a valia de alguém. O que queremos perceber com esse termo é ter como foco o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo como fundamento Soares (2021), voltamos o olhar para duas definições que podem abranger o significado de avaliar, que queremos destacar, isto é, o de perceber o progresso do aluno, sendo elas: acompanhamento e o diagnóstico. Segundo o significado de "está ou ficar junto a alguém", presente no dicionário e também citado no livro *Alfaletrar*, o acompanhar, aqui

tratado, demonstra o papel do professor como alguém que acompanha o processo educativo do aluno e por meio desse contato divide o seu conhecimento com os discentes

Em se tratando do período de ERE, a avaliação foi uma das preocupações dos docentes, sem estar em uma interação constante com a criança e não estar acompanhando o aluno de perto, foi muito difícil saber se a criança estava avançando ou não. Observou-se, que em muitas atividades, os pais respondiam pelas crianças e não permitiam o erro de seus filhos. Essa questão do erro é um aspecto imprescindível que facilita o entendimento do docente sobre a dificuldade do aluno.

METODOLOGIA

A curiosidade epistemológica em entender como ocorreu o ERE em Alagoas resultou nessa proposta de investigação que, como dito, configurou-se num desdobramento da pesquisa nacional intitulada “Alfabetização em Rede” (EM REDE, 2020), a qual contou com a participação de pesquisadores de 28 (vinte e oito) universidades situadas em diversos estados da Federação, sendo a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), uma dessas universidades participantes.

A investigação da pesquisa é de natureza quanti-qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), por articular resultados de um *survey* com os dados produzidos a partir de grupos-focais (GATTI, 2005), com os professores alfabetizadores em Alagoas. A pesquisa geral coletou dados em duas fases: I) por meio de um questionário online do *Google Forms*, aplicado entre julho e setembro de 2020. Esse instrumento continha 36 perguntas distribuídas em dois focos: a) A alfabetização durante a pandemia do Covid- 19; b) A recepção da PNA (BRASIL, 2019a); II) grupos focais com 6 docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Analisamos, neste estudo, o *corpus* empírico da primeira fase de coleta de dados, a qual obteve 14.730 respondentes

em nível nacional, sendo que no território alagoano participaram 2.454 professores, distribuídos em 25 municípios alagoanos.

Desse universo, foram analisados os questionários respondentes pelos professores dos municípios de Maceió e Arapiraca que constituem um *corpus* de 165 respondentes em Maceió e 467 respondentes em Arapiraca. Dos focos arrolados na pesquisa geral, consideramos as questões referentes ao Ensino Remoto Emergencial, sobre o qual os professores responderam a questões relacionadas: perfil profissional; atuação no ensino remoto; formação continuada; uso de tecnologias e mídias digitais; desafios do ensino remoto emergencial; alternativas no ERE; participação dos alunos.

A técnica de análise e organização dos dados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Essa técnica possibilitou a apresentação de categorias definidas a priori e as categorias emergentes a posteriori dos corpora coletados. Importa evidenciar que a análise de conteúdo se constitui em três fases: i) pré-análise, ii) exploração do material e, iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009).

CENÁRIO E DISCURSO DOCENTE: UMA ANÁLISE

Nesta seção, analisamos e discutimos os resultados encontrados no *corpus* coletado da pesquisa, voltando à reflexão para a questão do trabalho da alfabetização dos professores durante as aulas remotas. Leva-se em conta a perspectiva dos professores alfabetizadores de Maceió e Arapiraca referente às seguintes categorias: avaliação do Ensino remoto; preparação para o ERE; ferramentas utilizadas durante o ERE; os desafios e alternativas encontradas durante o ensino remoto e questionamentos voltados para a importância da formação continuada durante o período pandêmico.

Referente ao modo como os professores alfabetizadores avaliam o ERE, com base em suas experiências, observamos os dados apresentados na tabela 1.

Tabela 1 - Avaliação do ERE

Com base na sua experiência, como avalia o ensino	Maceió	Arapiraca
É uma boa solução	10%	19%
É um problema para os envolvidos	9%	5%
É uma alternativa meio termo	30%	33%
Gerou sobrecarga	16%	10%
A educação remota não atinge os objetivos	11%	13%
A educação remota não é adequada	21%	16%
Outros	1%	1%
Não se aplica	2%	3%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020).

A tabela 1 mostra que, com relação a percepção sobre o ERE, a alternativa que obteve um percentual semelhante entre os municípios consistiu na afirmativa: “É uma alternativa meio termo”, considerando que não havia uma expectativa de retorno das aulas presenciais, nem outra opção para não atrasar o período letivo. Em vista disso, muitas instituições escolares compreenderam essa alternativa como a única encontrada, mesmo com as dificuldades para continuar, isto é, sem a preparação adequada para ter aula *online*, como, por exemplo, equipamentos e formação continuada.

Entre os participantes, 21% dos professores de Maceió e 16% em Arapiraca apontaram que o modelo de ERE não era adequado para a etapa de ensino em que trabalham. Isto porque há uma grande diferença entre alfabetizar de forma remota e aquela praticada no modo presencial. Os dados revelam ainda que o ERE gerou uma sobrecarga para os professores: 16% entre os participantes de Maceió e 10% entre os participantes de Arapiraca.

A tabela 2 apresenta os resultados referentes à percepção dos professores alfabetizadores sobre a preparação das redes/ambientes para o trabalho com o ensino emergencial remoto:

Tabela 2 - Preparação Docente.

Como você avalia a preparação para o trabalho com as aulas remotas na sua rede	Maceió	Arapiraca
Boa	7%	12%
Razoável	39%	52%
Péssima	38%	22%
Outra/não se aplica	16%	14%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020).

A tabela 2 indica, com relação a avaliação da preparação para o trabalho com as aulas remotas, que a maior quantidade de respostas está localizada na opção razoável, com 39% dos respondentes de Maceió e 52% dos docentes de Arapiraca. Assim, apesar das instituições escolares não terem um tempo dedicado à preparação apropriada para as intervenções no ERE, devido a urgência em que esse modelo surgiu, para alguns professores de Maceió e Arapiraca, as orientações propostas para o momento foram adequadas e suficientes para voltarem às aulas, remotamente, de modo inicial.

No que se refere à preparação para o trabalho remoto, houve, de fato, um sentimento de despreparo dos professores alfabetizadores nos dois municípios para lidar com o ERE, pois para outros docentes dos municípios, especificamente 38% dos professores de Maceió e 25% de Arapiraca, a preparação para esse modelo foi "péssima", adicionando o fato de que as orientações foram desarticuladas e insuficientes.

Sobre quais tecnologias e mídias digitais os professores alfabetizadores utilizaram no ensino remoto emergencial, percebemos a partir da tabela 3, os seguintes dados:

Tabela 3 - Ferramentas e Mídias Digitais Utilizadas.

Quais ferramentas/materiais você mais utiliza para o trabalho remoto	Maceió	Arapiraca
<i>Google Classroom e WhatsApp</i>	47%	50%
<i>E:mail e Youtube</i>	12%	20%
Plataforma da própria rede	8%	1%
<i>Facebook</i>	11%	2%
Materiais impressos/apostilas	8%	19%
Não se aplica	14%	8%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020).

A tabela 3 indica que o *Google Classroom* e *WhatsApp* foram as ferramentas digitais mais utilizadas, com 47% das respostas dos docentes de Maceió e 50% dos docentes de Arapiraca. Essas duas ferramentas digitais permitiram um contato maior com os discentes. A escolha do *WhatsApp* considerou que, em muitas situações, este aplicativo durante o ERE, garantiu uma resposta imediata do professor com os alunos. Devido à sua praticidade, tornou-se um canal que permitia pedidos de ajuda para realizar as atividades ou para o esclarecimento de informações. O *Google Classroom*, enquanto plataforma digital direcionada à educação, permitiu um controle maior sobre as atividades, podendo facilitar a verificação de quem estava fazendo e entregando as atividades, assim como auxiliou no momento de distribuição dos *feedbacks*.

O *e-mail* e o *Youtube* foram outros meios encontrados pelos docentes nos dois municípios, 12% dos respondentes de Maceió e 20% de Arapiraca fizeram uso destas ferramentas para auxiliar a intervenção pedagógica. O *e-mail* foi utilizado, muitas vezes, como um contato para enviar as atividades e receber as correções dos jogos digitais propostos. Para auxiliar nos momentos de explicação, os vídeos prontos presentes em canais do *Youtube* foram um complemento para que as crianças tivessem um apoio visual.

Em se tratando dos desafios do ERE na alfabetização, constatamos os dados que seguem na tabela 4.

Tabela 4 - Desafios do ERE.

Maiores desafios do ensino remoto na alfabetização	Maceió	Arapiraca
Conseguir que os alunos realizem as atividades	15%	23%
Falta de suporte material e pedagógico da rede	10%	9%
Pouco retorno referente às atividades	19%	20%
Dificuldade de acesso dos materiais disponibilizados	11%	9%
Dificuldades com as atividades que precisam de apoio dos pais	12%	16%
Os alunos não dispõem de equipamentos necessários	19%	17%
Dificuldades de planejamento das atividades	5%	3%
Não se aplica	9%	3%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020).

A tabela 4 indica que, dentre as dificuldades que o ERE apresentou, para os respondentes de Maceió, com 19%, podemos concluir que há duas maiores dificuldades: o pouco retorno das atividades e o fato de os alunos não terem os equipamentos necessários para estarem presentes remotamente em aula. Referente aos participantes do município de Arapiraca, a maior dificuldade para 23% dos docentes, sendo também a segunda maior porcentagem dos docentes de Maceió, foi conseguir fazer com que os alunos realizassem as atividades e aprendessem, compreendendo a falta de equipamento, de orientação e interação direta com os alunos.

No tocante a quais alternativas foram utilizadas na elaboração do planejamento didático-pedagógico, no ensino remoto emergencial, analisamos os dados apresentados na tabela 5.

Tabela 5 - Planejamento do Docente.

Alternativas são utilizadas na elaboração do planejamento em tempos de pandemia	Maceió	Arapiraca
Livros didáticos	13%	19%
Atividades disponíveis na internet	16%	22%
Livros paradidáticos	13%	12%
Sites que contém planos de aula	13%	16%
Materiais produzidos para o trabalho a distância	17%	14%
Materiais específicos para a educação remota produzida pela rede	6%	4%
Outros	17%	10%
Não se aplica	5%	3%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020).

Com base na tabela 5, percebemos que a maioria dos docentes de Arapiraca, com 22% das respostas, utilizaram em suas aulas atividades disponíveis na *internet*. Devido a necessidade de buscar novos meios para conseguir alcançar os alunos, compreende-se a escolha de utilizar jogos e atividades que foram propostas em *sites*. Adicionalmente, 19% dos docentes de Arapiraca evidenciam que o livro didático foi um importante aliado durante as aulas, assim, como materiais produzidos para a educação a distância.

No que se refere ao município de Maceió, percebe-se que 17% dos docentes, sendo esta a maior resposta escolhida, afirmaram que uma das soluções encontradas foi materiais produzidos para o ensino a distância. Com 13% a segunda maior resposta dos docentes desse município se dividiu em três alternativas: livros didáticos, paradidáticos e *sites* que contém planos de aula.

Em se tratando das temáticas que os docentes gostariam que estivessem presentes nas formações, refletimos sobre os dados contidos na tabela 6.

Tabela 6 - Sugestões de Temáticas.

Caso sim, que temáticas essenciais devem ser discutidas	Maceió	Arapiraca
Especificidade da leitura e da escrita na Ed. Infantil	23%	14%
Especificidade da leitura e da escrita no Ensino Fundamental	0%	13%
Planejamento com a leitura e a escrita no ensino remoto	29%	30%
Avaliação do ensino-aprendizagem	17%	13%
Ensino remoto da leitura e escrita na Ed. Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	31%	30%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020).

A tabela 6 indica que há três temáticas que os docentes concordaram ser importante para a formação continuada, sendo elas: a) o ensino remoto da leitura e escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 31% das respostas dos docentes de Maceió e 30% dos professores de Arapiraca; b) o planejamento do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita no ensino remoto, contando com 29% do docente de Maceió e 30% de Arapiraca e, por fim, c) avaliação do ensino e da aprendizagem, abrangendo 17% dos professores do município de Maceió e 31% em Arapiraca.

As temáticas indicadas pelos alfabetizadores estão ligadas diretamente à questão sobre como ensinar a leitura e a escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, especialmente durante o ensino remoto, englobando questões como planejar essas aulas e avaliar as crianças durante o momento pandêmico, compreendendo a necessidade de considerar a realidade da criança durante o ERE e o fato de muitos educandos não terem acesso às atividades e explicações, devido à falta de recursos tecnológicos e acompanhamento dos responsáveis em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que a maioria dos docentes de Maceió e Arapiraca entrevistados durante o ERE, sendo este um modelo de ensino que foi, de acordo com os alfabetizadores, uma solução considerada de meio termo, compreendendo que não havia outra alternativa possível para a continuidade do ano letivo.

Com relação à discussão sobre a percepção dos professores alfabetizadores referente à preparação das redes/ambientes para o trabalho com o ensino emergencial remoto, conclui-se que os professores dos municípios de Maceió e Arapiraca consideraram a preparação para atuarem no modelo de ERE como razoável, entendendo que as orientações foram consideradas suficientes para dar continuidade ao processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças.

Os professores alfabetizadores fizeram uso de diversos materiais e estratégias para a sua intervenção pedagógica, como livros didáticos, paradidáticos, assim como atividades e planos de aulas presentes em *sites* na *internet*.

Com relação à apresentação da percepção dos professores alfabetizadores sobre a necessidade de formação continuada no cenário pandêmico, observa-se que, a maioria dos docentes nos municípios de Arapiraca e Maceió, concorda com a importância da formação para o crescimento profissional, especialmente na pandemia.

REFERÊNCIAS

- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2009.
- COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em tempos de pandemia**. São Paulo, 2021
- EM REDE, A. **Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19- Relatório**

Técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, (13), 185-201, 2020.

FERREIRA, C. R. G.; NOGUEIRA, G. M. Os desafios do ensino remoto para alfabetizadoras em início de carreira. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. e 022006, 29 abr. 2022.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

MAINARDES, J. **Alfabetização em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021.

Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

SANTOS *et al.* Alfabetização no Ensino Remoto Emergencial em Alagoas. Cotejo de um tempo e espaço praticado. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

SANTOS, Adriana Cavalcanti; SANTOS, Nádson Araujo; ALVES, Amanda Loyse da Silva; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Ensino de Língua Portuguesa: (Re) invenção da prática pedagógica no aplicativo Whatsapp. **Humanidades e Inovação**, Palmas. v.9, n.21, 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento. Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VALENTINI, Vanessa; VIÉGAS, Bruno. Tecnologia e docência na pandemia: das margens ao centro da disputa pela autonomia. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s)**

no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 122-140.

CAPÍTULO 3

NEUROCIÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM O JOGO 'A TRILHA DA VIVI'

Maria Inez Matoso Silveira¹

Maria Silma Lima de Brito²

Leonor-Scliar Cabral³

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil tem apresentado, há anos, índices indesejáveis nas avaliações nacionais e internacionais de leitura. Esses resultados mostram que, em sua maioria, os alunos estão terminando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental – anos iniciais – sem desenvolverem, ainda, a leitura fluente.

Vários estudos têm evidenciado as dificuldades que os alunos enfrentam, ao chegar até mesmo ao ensino médio, como apontam os últimos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), em sua última edição (INEP, 2018). Ressalte-se a situação do Brasil, com uma baixa proficiência

¹ Professora e Pesquisadora da UFAL- Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e do Mestrado Profissional em Letras. Líder do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – GETEL. Membro atuante do NEPEAL- Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização de Alagoas – Centro de Educação – UFAL.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura- Letras – UNEAL. Especialista em Letras- UPE. Especialista em Alfabetização, leitura e neurociência – UFRN- Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UNINTER. Professora, UPE.

³ Prof.^a Emérita pela UFSC, Pós-Doutorado pela Université de Montréal, Doutora pela USP, Prof.^a Titular aposentada da UFSC, Presidente Honorária e cofundadora da International Society of Applied Psycholinguistics e autora do Sistema Scliar de Alfabetização.

em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação.

Diante dos problemas cuja solução é postergada há anos, urge a necessidade de uma mudança nas políticas públicas voltadas para o ensino da leitura e escrita e, conseqüentemente, na proposta metodológica para o ensino da leitura nos anos iniciais. Com efeito, destacam Silveira e Oliveira, “apesar de a maioria das pessoas esclarecidas terem plena consciência da importância da leitura, o fato é que convivemos há anos com um ensino básico, principalmente na escola pública, que tem se mostrado ineficaz no que diz respeito ao ensino desta habilidade” (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 32).

Como bem destacam Silveira e Oliveira, muito se tem falado sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da habilidade da leitura, porém pouco foi realizado para mudar este panorama que assola, em especial, as escolas públicas. Com isso, urge a necessidade de metodologias de ensino que possam contribuir para minimizar essa situação gritante do ensino da leitura. Destacaremos neste artigo as principais dificuldades que a criança encontra para se tornar um leitor fluente, como também quais os avanços que os estudos da neurociência apontam para uma melhoria da aprendizagem da leitura. Ademais, fundamentadas no Sistema Scliar de Alfabetização e nas evidências científicas da neurociência, desenvolvemos um jogo (A trilha da Vivi) que pode contribuir para inserir a criança no universo da leitura através da ludicidade.

No âmbito da educação, quando se fala em neurociência ocorre um certo espanto ou repulsa por considerarem-na, uma área exclusiva da medicina ou da psicologia. No entanto, nas últimas décadas, a temática tem adentrando o espaço educacional, mostrando-se eficaz na explicação de alguns aspectos relacionados à leitura e à escrita. Dito isso, a neurociência poderá contribuir para a alfabetização, com contribuições profícuas para se entender este mecanismo tão complexo como é o ato de ler.

A alfabetização é considerada a primeira etapa do ensino explícito da leitura e é o primeiro grande desafio escolar para as crianças nos anos iniciais. Nas palavras de Cagliari (2009, p. 64) sobre este processo de descobrimento, “Uma criança, na sala de alfabetização, encontra-se numa situação semelhante à de um cientista diante de um documento com uma escrita não decifrada”. Então, entrar neste mundo de descoberta requer do “pequeno cientista” o conhecimento claro e explícito de como funciona o sistema de escrita no caso do português brasileiro, o Sistema de Escrita Alfabética. Assim, durante o processo de alfabetização devem ser desenvolvidas diferentes atividades que possam contribuir para uma leitura proficiente.

Os recentes estudos e descobertas científicas da neurociência apontam para um entendimento dos processos envolvidos na alfabetização, pretendendo explicar como acontece a reciclagem dos neurônios em uma região chamada occipital-temporal ventral esquerda (DEHAENE, 2012), responsável pelo reconhecimento dos “traços invariantes que diferenciam as letras entre si e para o das letras e dos grafemas associados aos fonemas, com a função de distinguir significados” (SCLiar-CABRAL, 2013a, p. 41).

Essas descobertas do processamento cerebral no momento da leitura só são possíveis graças à contribuição das técnicas de imagem por ressonância magnética (IRMf), da eletroencefalografia (EEG) e da magnetoencefalografia (MEG), que possibilitaram rastrear como o cérebro trabalha durante o ato de ler. Os estudos são descritos pelo neurocientista Dehaene em sua obra *Os Neurônios da Leitura*, que teve como tradutora, no Brasil, a psicolinguista Scliar-Cabral, da Universidade Federal de Santa Catarina. Na referida obra, Dehaene (2012) esmiúça o processamento cerebral da leitura, descrevendo detalhadamente o processo aparentemente *mágico* que ocorre desde a captação de *manchas no papel* até a busca do significado das palavras e, finalmente, o sentido do texto. No que concerne ao funcionamento do cérebro no processo de aquisição da leitura, o neurocientista Dehaene esclarece:

Tudo começa na retina. Ao entrar nela, a palavra desfaz-se em mil fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por um fotorreceptor distinto. Toda dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas, e a palavra em questão. (DEHAENE, 2012, p. 26).

Dito isso, ensinar os neurônios da leitura a aprender a reconhecer a direção dos traços que compõem as letras e a decodificar o código alfabético é bastante complexo, necessita do apoio de procedimentos eficientes e do conhecimento por todos os envolvidos no processo de alfabetização sobre os avanços que a neurociência vem revelando.

AS PRINCIPAIS DIFICULDADES COM AS QUAIS SE DEFRONTA O ALFABETIZANDO

A aprendizagem da leitura, como já mencionado, ao demandar um grande esforço cognitivo, não é algo natural que a criança realize sozinha. Algumas dificuldades surgem ao longo do processo, tornando necessário que os educadores envolvidos no processo de alfabetização tenham conhecimentos necessários, para evitar equívocos como ensinar que “B” com “A” faz “BA”, logo o nome da letra não é a unidade que compõe a sílaba e, sim, o fonema, realizado por um som, portanto, alfabetizar pela soletração, nomeando a letra só pode conduzir ao fracasso: esse é apenas um dos muitos exemplos de algumas metodologias utilizadas em sala de aula que somente contribuem para confundir a aprendizagem das crianças.

A primeira dificuldade que apresentamos é como desmembrar a sílaba, pois, como o nosso sistema é alfabético e não silábico, o aprendiz precisa associar um grafema a seu respectivo fonema, para desmembrar a sílaba, conforme explica Scliar-Cabral (2013a, p.97): “antes de se alfabetizar o indivíduo percebe a cadeia da fala como um contínuo: não há pausas entre as palavras, como os espaços em branco que as separam na escrita, nem contrastes entre os sons que constituem as sílabas.” Dito isso,

a pesquisadora detalha que perceber o contraste entre as unidades que constituem as sílabas requer, portanto, desmembrá-las.

Uma segunda dificuldade é solicitar que a criança pronuncie, isoladamente, as consoantes oclusivas, também chamadas de [contínuas], momentâneas ou plosivas⁵. São elas: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, as quais podem ser pronunciadas somente com o apoio de uma vogal, como em /pi/ + /pa/ = /'pipa/, ou com apoio de uma consoante que permita a passagem de ar, como em /pla/ + /na/ = /'plana/.

A terceira dificuldade é em relação ao reconhecimento dos traços que constituem as letras, como distinguir a diferença entre a direção dos traços para a esquerda ou para a direita, para cima ou para baixo, pois os neurônios da visão não foram programados para perceber tais diferenças. Tal conflito resulta na grande dificuldade de tal aprendizagem, o que leva as crianças a persistirem por maior ou menor tempo na leitura e escrita espelhada, chegando, em muitos momentos, a serem rotuladas em sala de aula como disléxicas, porém, em alguns casos, é apenas a falta de atividades que desenvolvam a assimetria dos traços invariantes que compõem as letras. Para isso, é fundamental orientar a criança a seguir com o dedo a direção do traço da direita para esquerda, ou da esquerda para a direita e de cima para baixo, ou de baixo para cima, conforme o caso.

Continuando com a temática sobre as principais dificuldades que as crianças enfrentam na alfabetização, é necessário compreender e ter bem definido em especial por parte dos professores alfabetizadores o que é a consciência fonêmica e a consciência fonológica, sabendo-se que, desenvolver essas habilidades é indispensável para a aprendizagem da leitura. Moraes (2004, p. 43) apresenta algumas condições, dentre as quais a “primeira condição é a compreensão do princípio alfabético ou princípio de correspondência entre fonemas e grafemas”. Acrescenta que, para o desenvolvimento desta primeira condição, é primordial a tomada de consciência dos fonemas que não é espontânea, necessita de um ensino explícito e sistemático.

A segunda condição “é aprender a decodificar (para ler) e a recodificar (para escrever), o que implica adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio dos procedimentos de decodificação e recodificação” (*op. cit.*, p. 44). Sendo assim, podemos compreender nas palavras de Morais (2004) que, no processo inicial da leitura, o desenvolvimento das habilidades de reconhecer o código alfabético e a relação grafema-fonema são condições *sine qua non* para uma leitura fluente.

Dito isto, se faz necessário apresentar o conceito de consciência fonêmica e consciência fonológica e como desenvolver essas habilidades na criança. Para Scliar-Cabral (2013a), a Consciência Fonológica decorre da capacidade de o ser humano poder se debruçar sobre a linguagem de forma consciente. Partindo do exposto, é pertinente ressaltar que alguns pesquisadores usam a consciência fonêmica e fonológica como sinônimas, ambas, de fato buscam o reconhecimento consciente do sistema alfabético, porém, como ressalta Scliar-Cabral (2018), existem diferenças, a saber: na Consciência fonológica o aprendiz precisa saber como desmembrar a cadeia de fala em palavras, separadas por espaços em branco na escrita, ou seja, o conhecimento consciente sobre onde começa e termina uma palavra e saber, também, onde cai o acento de intensidade, na leitura.

A consciência fonêmica é o conhecimento consciente das unidades que servem para distinguir os significados entre as palavras, embora tais unidades sejam destituídas de significado. Sabendo que o fonema é uma representação mental, por isso, o aprendiz não tem acesso direto a tal representação: ele precisa desmembrar a sílaba em suas unidades constitutivas, chegando ao som que realiza tal fonema (entidade psíquica) a fim de associá-lo ao seu respectivo grafema, realizado por uma ou duas letras no português escrito. Os fonemas, que não aparecem na cadeia da fala, são realizados por sons que se superpõem uns sobre os outros. Assim, Scliar-Cabral conclui que “O desenvolvimento da consciência fonêmica é necessário à aprendizagem dos sistemas alfabéticos porque nesses sistemas os grafemas realizados por uma

ou mais letras, representam um fonema: não é uma sílaba, nem muito menos uma ideia” (SCLIAR-CABRAL, 2018, p.40-41).

Dito isso, a pesquisadora exemplifica que na palavra “missa” há cinco letras e somente quatro fonemas, observemos :

Quadro 1 – Consciência fonêmica.

GRAFEMA		FONEMA
< m >	→	/m/
< i >	→	/i/
< ss >	→	/s/
< a >	→	/a/

Fonte: As autoras, 2020.

O fonema tem a função de distinguir significados, portanto, só pode ser ensinado no contexto de palavras, nunca isoladamente: se substituir o segundo segmento teremos “massa”.

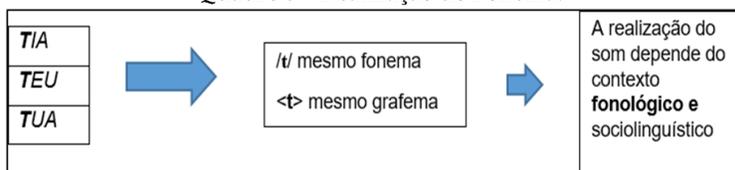
Quadro 2 – Consciência Fonêmica 2.

	FONEMA
→	/m/
→	/a/
→	/s/
→	/a/

Fonte: As autoras, 2020.

Assim, ainda fundamentadas nas experiências de Scliar-Cabral (2018, p. 41), esclarecemos que alguns estudos realizados por pesquisadores “sem formação em linguística apresentam uma dificuldade em distinguir a diferença entre som e fonema”. A autora detalha que, seja qual for a representação mental do fonema, ela tem que dar conta de todas as realizações possíveis em sons deste mesmo fonema, como podemos perceber nas palavras abaixo:

Quadro 3 – Realização do Fonema.



Fonte: As autoras, 2020.

Diante do exposto, a pesquisadora concluiu que, para se alfabetizar, é necessário desenvolver a consciência fonêmica, ou seja, faz-se necessário um ensino explícito do desenvolvimento dessa consciência. O fonema é composto por traços que têm a função distintiva, isto é, que servem para distinguir um significado básico. Por exemplo, em /bala/ e /mala/, os fonemas /b/, /m/ não têm significado, mas servem para distinguir significados; /b/ e /m/ não significam nada isoladamente, fora do contexto da palavra, mas, trocando um pelo outro no contexto /_ala/, o significado se altera (SCLIAR-CABRAL, 2013, p.111).

Assim, como apontam as pesquisas, a escola precisa promover atividades que possibilitem o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, pois somente seu ensino de forma sistemática e intensiva pavimentará o terreno para a alfabetização. Em decorrência, do desenvolvimento das consciências fonológica e fonêmica são fundamentais para o processo da alfabetização e os aspectos a elas intrínsecos devem ser trabalhados explicitamente desde a Educação Infantil.

Por fim, os estudos advindos das ciências cognitivas sobre processamento da leitura e desenvolvimento da consciência fonológica já comprovam que aspectos linguísticos e metalinguísticos aqui apresentados formam um aparato significativo para melhor direcionar o ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras, podendo contribuir para superar algumas das dificuldades que o estudante enfrenta como também, favorecer possíveis soluções, visando à diminuição do fracasso em leitura nos anos iniciais.

A TRILHA DA VIVI: HABILIDADES APLICADAS AO JOGO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Reciclagem neuronal (traçado das letras e reconhecimento das letras)

Para desenvolver a reciclagem neuronal, ao comando do educador, a criança segue com o dedo o traçado da letra. O reconhecimento do grafema ocorre simultaneamente quando a criança emite o som que realiza o fonema, representado pelo grafema (consciência fonêmica). A seguir, os desafios que a criança encontrará na trilha contribuirão para a consolidação da reciclagem neuronal, os quais estão negritados:

- *Busque embaixo, no canto esquerdo da trilha o nome de uma personagem muito má da história de Vivi. Leia em voz alta, depois, monte com o alfabeto móvel o nome e pronuncie o som (que realiza o fonema) de cada letra (que realiza o grafema), passando o dedinho em cada letra.*

- *Vivi foi visitar sua vovó. Leia o nome da vovó, bem no centro da trilha e monte o nome da vovó, pronunciando o som (que realiza o fonema) de cada letra (que realiza o grafema), ao mesmo tempo em que passa o dedinho, seguindo a direção de cada traço da letra.*

- *O que a Eva era da Vivi, na história? E o marido da Eva, o que era da Vivi? Monte com o alfabeto móvel essas palavras e pronuncie o som (que realiza o fonema) de cada letra (que realiza o grafema), passando o dedinho em cada letra.*

Conversão dos grafemas em fonemas, consciência fonêmica (leitura em voz alta das palavras)

- *Busque embaixo, no canto esquerdo da trilha o nome de uma personagem muito má da história de Vivi. Leia em voz alta, depois, monte com o alfabeto móvel o nome e pronuncie o som (que realiza o fonema) de cada letra (que realiza o grafema), passando o dedinho em cada letra.*

- *Vivi foi visitar sua vovó. Leia o nome da vovó, bem no centro da trilha e monte o nome da vovó, pronunciando o som (que*

realiza o fonema) *de cada letra* (que realiza o grafema), *ao mesmo tempo em que passa o dedinho, seguindo a direção de cada traço da letra.*

- O que a Eva era da Vivi, na história? E o marido da Eva, o que era da Vivi? *Monte com o alfabeto móvel essas palavras e pronuncie o som (que realiza o fonema) de cada letra (que realiza o grafema), passando o dedinho em cada letra.*

- Leia o nome da amiga de Vivi que está bem embaixo na trilha e, depois, pronuncie o som (que realiza o fonema) de cada letra (que realiza o grafema).

- Busque mais embaixo, no lado direito da trilha o nome de um cachorrinho, personagem da história de Vivi. *Leia em voz alta e, depois, monte com o alfabeto móvel o nome e pronuncie o som (que realiza o fonema) de cada letra (que realiza o grafema), passando o dedinho em cada letra.*

Consciência fonológica (bater palmas mais forte na sílaba mais forte)

- Pronunciando o nome da amiga da Vivi, bata palmas mais forte na sílaba mais forte e mais fraco na sílaba mais fraca.

- Os amigos saíram à procura de Lulu. No caminho, encontraram um bicho nadando. Monte com o alfabeto móvel o nome do bicho e, pronunciando o nome do bicho, bata palmas mais forte na sílaba mais forte e mais fraco na sílaba mais fraca.

- Apareceu no caminho um macaco no cipó. Monte com o alfabeto móvel as palavras (macaco no cipó) e depois as leia. A seguir, pronunciando o nome da última palavra, bata palmas mais forte na sílaba mais forte e mais fraco na sílaba mais fraca.

- No caminho, Vivi e seus amigos encontraram um gato de bigode. O gato era mágico e tinha um cinto de fivela. Monte com o alfabeto móvel as últimas duas palavras (cinto e fivela) e depois as leia. A seguir, pronunciando o nome da última palavra, bata palmas mais forte na sílaba mais forte e mais fraco nas sílabas mais fracas.

Compreensão e inferências (perguntas para localizar as personagens)

- *Busque mais embaixo, no lado direito da trilha o nome de um cachorrinho, personagem da história de Vivi. Leia em voz alta e, depois, monte com o alfabeto móvel o nome e pronuncie o som (que realiza o fonema) de cada letra (que realiza o grafema), passando o dedinho em cada letra.*

- O cachorro de Vivi fugiu, ou será que a vilã o prendeu? Vivi foi pedir ajuda a um amigo. Como é o nome do amigo de Vivi e Fafá? Busque no canto esquerdo da trilha o nome do amigo de Vivi e Fafá e leia em voz alta. Depois, monte com o alfabeto móvel o nome e pronuncie o som (que realiza o fonema) de cada letra (que realiza o grafema), ao mesmo tempo em que passa o dedinho, seguindo a direção de cada traço da letra.

Reconhecimento do acento de intensidade dos monossílabos e dissílabos tônicos ausência de intensidade nos átonos

- Vamos caçar as palavras bem fraquinhas que, na escrita, vêm separadas por espaços em branco, mas, na fala, vêm grudadas nas outras palavras? Sublinhe essas palavras no trecho: "Mal acabou a fala do macaco, o lobo, vindo de uma toca, avançou a pata peluda no cabelo de Vivi e... lá foi ela, coitada: caiu na cilada!" (nesse trecho, todos os monossílabos e um dissílabo terminados pelas letras 'a', 'e', 'o', sem acentos gráficos, são vocábulos átonos).

Desenvolvimento da oralidade (contação de história)

- A vovó tem um baú que tem muitas histórias. Um dia, ela contou a história de Nina e a Luva. *Você conhece outras histórias? Conte uma de que você goste.*

- Conversão dos fonemas em grafemas, consciência fonêmica (produção de palavras com o alfabeto móvel).

O aplicador pergunta e responde oralmente: “Qual a fruta favorita de Vivi? Uva” (**monte-a com o alfabeto móvel a frase**: Viva, Vivi. Tenho casca branca, fraca, mas protetora. Se eu não estiver na cozinha, estou no ninho da galinha. O que é? Adivinhe a palavra (a criança deve dizer a palavra), **monte-a com o alfabeto móvel** e pronuncie o som (que realiza o fonema) de cada letra (que realiza o grafema), ao mesmo tempo em que passa o dedinho, seguindo a direção do traçado da letra.

DESCRITIVO DO JOGO

Público alvo: crianças em processo de alfabetização.

Objetivo do jogo: Desafiar a criança ao longo do caminho para ir descobrindo os passos da personagem Vivi e seus amigos para encontrar o cachorro Lulu que se perdeu. Porém, em cada desafio, as crianças encontrarão atividades para estimular a leitura e o desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica. O jogo está fundamentado no Sistema Scliar de Alfabetização (SSA) (SCLiar- CABRAL, 2013), Módulo 1, com foco na leitura, cuja aprendizagem segue as seguintes etapas:

1ª- reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços essenciais que diferenciam uma letra de outra e da própria letra (reciclagem neuronal);

2ª- reconhecimento do grafema e de seu valor (consciência fonêmica);

3ª- atribuição do acento de intensidade, reconhecimento dos vocábulos átonos e de onde começam e terminam as palavras escritas (consciência fonológica).

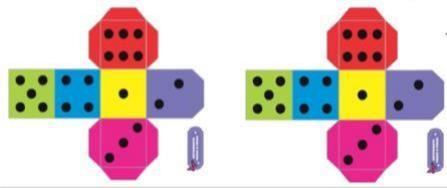
Participantes: 2 a 4 jogadores

O jogo é composto de:

1) Trilha;



2) Dados (para a criança montar);

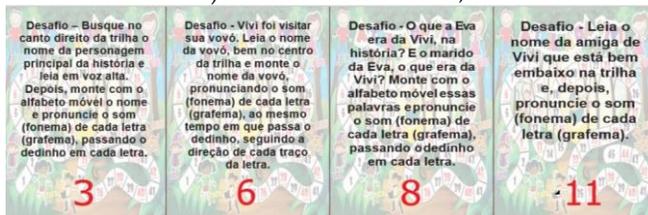


3) Alfabeto móvel com letras maiúsculas e minúsculas;



Fonte: As autoras, 2020.

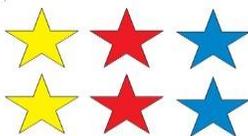
4) 19 cartas com desafios;





Fonte: As autoras, 2020.

5) 6 estrelas que representam os pinos de marcação na trilha.



CONCLUSÕES

O domínio da leitura e da escrita é de fundamental importância no mundo contemporâneo, sendo essencial não

somente para o progresso escolar, mas também para o sucesso profissional e social. Sendo assim, tornam-se indispensáveis práticas e metodologias que possam fomentar e apresentar aos alunos atividades que estimulem a leitura, e que o processo de alfabetização possa ser norteado por momentos de ludicidade.

Diante do exposto, percebe-se que procedimentos pedagógicos para uma alfabetização possível e eficaz dependem de um embasamento teórico que vislumbre possíveis soluções para os problemas de ensino-aprendizagem, envolvendo explicitamente a relação entre os processos de alfabetização. Assim, a proposta de jogo a trilha da Vivi buscou apresentar alguns dos fundamentos do SSA e das descobertas científicas da neurociência, para assim estimular o desenvolvimento da leitura de maneira que seja explorado o universo lúdico. Como visto, no decorrer do capítulo, uma metodologia que esteja pautada nas evidências científicas pode contribuir para o avanço em leitura das crianças.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura**. Trad. L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- INEP. Disponível em: <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 Maio, 2020.
- MORAIS, J. **Criar leitores**: Para professores e Educadores. Barueri, SP: Manole, 2013.
- MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. (org.). **Linguagem e cérebro humano**: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura hábil; condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização**: Fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013a.

SCLIAR-CABRAL, L. **As aventuras de Vivi**. Florianópolis: Lili, 2014.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento *bottom-up* na leitura. **Veredas** (online). *Psicolinguística*. p. 24-33 – PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora, 2008.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais da leitura e escrita. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XX, p.113-124, 2009a.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanço das neurociências para o ensino da leitura. **Revista de Cultura**. Fortaleza, São Paulo, n.67, jan/fev. 2009b.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização**: Roteiros para o Professor, 1º Ano. Florianópolis: Editora Lili, 2013b.

SCLIAR-CABRAL, L. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras de Hoje**: Porto Alegre, v. 45, nº 3, 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. Políticas Públicas de Alfabetização. **Ilha do Desterro** v. 72, nº 3, p. 271-290, Florianópolis, set/dez 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p271>. Acesso em: 16 Abr, 2020.

SCLIAR-CABRAL, L. Inter-relação entre o biológico e o cultural: *Psicolinguística e educação*. In: MAIA, Marcus (org.). **Psicolinguística e Educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018, 258 p.

SCLIAR-CABRAL, L. Desafios e melhores resultados em alfabetização. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. Brasil, São Paulo, vol. 1, nº. 10, pp. 106 – 122, Mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura Neuroscience discoveries foremergent literacy andreading Leonor Scliar-Cabral. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 277-282, jul./set. 2013b.

SCLIAR-CABRAL, L. Diferenciais do Sistema Scliar de Alfabetização. Disponível em: <https://youtu.be/Sxtaxg9dq60>. Palestra realizada em, 25 de setembro de 2020. Acesso em: set. de 2020.

SILVEIRA, M. I. M.; OLIVEIRA, F. J. D. de. **Leitura**: Abordagem cognitiva. Maceió: EDUFAL, 2015.

CAPÍTULO 4

PROCESSOS DE ESCREVER E SER: A ESCRITA COMO POSSIBILIDADE DE EXISTIR NA LINGUAGEM

Francisco Raule de Sousa¹
Adriana Cavalcanti dos Santos²

INTRODUÇÃO

A escrita desse texto acontece no período em que as notas do ENEM de 2022³ são divulgadas e a ênfase na quantidade elevada de notas de estudantes nordestinos/as⁴ é destaque tanto na imprensa nacional quanto nas páginas de redes sociais administradas pelas instituições educacionais, sobretudo, as escolas públicas que aderiram, assim como as escolas privadas, a um plano de divulgação em massa das notas em *outdoors* ou, no caso do ambiente virtual, nos denominados *cards* de divulgação.

¹ Professor do Magistério Superior nas áreas de Produção Textual e Libras da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) - Polo Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com bolsa da Fundação de Amparo a Pesquisas do estado de Alagoas (FAPEAL). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

² Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Pós-Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto – Portugal. Doutora em Educação e Linguagem (UFAL) e Mestra em Educação na Linha Educação e Linguagem (UFAL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

³ O resultado das notas do ENEM 2022 foi divulgado no dia 09/02/2023, na plataforma do Ministério da Educação.

⁴ destacam o resultado de nota máxima alcançado por sete estudantes do sexo feminino, três do sexo masculino contemplados nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte, de acordo com o Portal da Educação.

Os resultados são acompanhados por fotos dos/as estudantes e antecipam o momento de escolha dos cursos superiores e instituições escolhidas pelos/as estudantes para que, então, outro *card* seja confeccionado, desta feita com a foto, o nome do curso e a instituição de ensino superior para a qual foram aprovados/as.

A etapa de finalização da Educação Básica consagrada pelos resultados das notas de redação expressa, ainda que superficialmente, a aptidão linguística daquele/as que beiraram a nota máxima do exame e figuram no *ranking* que destaca, sobretudo, as notas acima de 900 pontos, entretanto, autores/as têm se debruçado para pesquisar sobre o processo de avaliação realizado e suas implicações na forma como são mobilizados os conceitos de língua e linguagem que atravessam a Educação Básica, deflagrando nessa avaliação em larga escala, a nível nacional que culmina em importante componente na somatória de pontuação para o acesso ao Ensino Superior (RODRIGUES *et al.*, 2007; LUNA, 2011; SILVA, 2020).

A constatação do sucesso galgado pelos/as discentes nordestinos/as, bem como dos resultados elevados do ENEM na referida região de modo geral, fomenta discussões em expresse revide às declarações xenofóbicas que circulam cotidianamente nas redes sociais. A depender das temáticas de discussões dos nichos gerados pelo algoritmo, sejam elas: questões político-partidárias, econômicas, sociais ou culturais, o modo como estudantes nordestinos/as buscam afirmar a região como lugar de sucesso e potência educacional, tomando como argumento esses resultados positivos, congrega reivindicações para que a todos/as seja dado a saber que sim!, estudantes nordestinos/as têm potenciais de escrita reconhecidos e que a educação no Nordeste é motivo de orgulho, sucesso e vai na contramão de outros discursos preconceituosos que falseiam a competência de tomada de decisões eleitorais, sobretudo, no último pleito eleitoral que acirrou embates neste sentido.

Ao articular esses argumentos de aptidão no manuseio da linguagem, o/a estudante nordestino/a revela o ímpeto de

afirmação do seu lugar de existência na arena de debates sobre a região o qual acontece diuturnamente no “ciberespaço” (LEMOS, 2010). Fazendo isso, o grupo social específico tem por objetivo demarcar território e acessar espaços que lhes são negados, fazer frente aos discursos de ódio dos quais são vítimas constantes e demonstrar que algumas das assimetrias sociais vivenciadas nesse território não impedem que a educação se desenvolva.

Este desdobramento das divulgações dos resultados nos indica que, além de ser um processo avaliativo, as produções textuais estão sendo usadas também como forma de resposta e geração de sentido na compreensão de que “o sentido vem da resposta à pergunta, vem da afirmação responsável, vem do encontro de palavras e vidas” (MIOTELLO, 2017, p. 97), em “diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (GERALDI, 1997, p. 22).

Na arena discursiva e odiosa da xenofobia vemos que “identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder” (SILVA, 2000, p. 81), e, isso acontece mediante a linguagem e nos modos de entender os processos de escrita como recurso importante na construção (e mobilização) de identidades e contextos sociais nos quais se friccionam questões de preconceitos, exclusão social, mas, principalmente, de reafirmação dos potenciais da pluralidade e existências na diversidade na amplitude social e cultural que o Brasil comporta, principalmente, quando as próprias temáticas propostas expressam demandas sociais vigentes no país de modo amplo, mas, que encontram divergências de opinião no modo como são discutidos por estudantes de regiões diferentes, ou seja, trata-se do contínuo embate discursivo sinalizado na obra *A Invenção do Nordeste* (ALBUQUERQUE JR., 2011).

Apesar disso, não podemos perder de vista que as dificuldades que alguns estados ainda enfrentam com o errático percurso dos resultados concernentes à alfabetização precisam ser levadas em consideração, principalmente, quando constatamos as sequelas deixadas pela pandemia da SARS-CoV-2 no ensino de

língua materna, apesar dos desdobramentos e da reinvenção de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de língua no intuito de dirimir os impactos do ensino remoto, sobretudo, no que se refere ao uso de tecnologias (SANTOS *et al.*, 2021). Sendo assim, apesar de finalizar a trajetória da Educação Básica com resultados positivos, a avaliação da capacidade de escrita de estudantes ainda ofusca algumas facetas das dificuldades de promover o ensino de língua que esteja pautado na partilha de saberes como possibilidade de emancipação e justiça social (SANTOS, 2018).

Logo, se a conclusão da Educação Básica é profundamente marcada pela materialidade textual de uma unidade discursiva que reverbera seus resultados em busca da reafirmação de identidade, de potencial da educação pública e cujas temáticas encontram-se diretamente atreladas a problemáticas sociais vigentes, como podemos articular discussões sobre processos de escrita ao longo da Educação Básica, de modo a contribuir com reflexões da área de educação e linguagem?

Na busca por perquirir essa indagação, nos alinhamos às perspectivas da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; 2009), objetivando intercalar outras discussões teóricas sobre processos de escrita, reflexões sobre a inserção do componente de produção textual de modo disciplinarizado e, por vezes, desconectado das propostas de ensino-aprendizagem de língua, bem como as implicações das diferentes visões sobre os conceitos de ensinar produção de texto.

A seguir, será apresentada uma seção que tratará sobre a trajetória de implantação do referido conteúdo de redação e as dificuldades que ainda o fazem motivo de indisposição dos/as estudantes na hora de escrever ou que ainda, em alguns casos, ainda esteja restrito ao recorrente exemplo da proposta de redação sobre as férias. Posteriormente, faremos apontamentos sobre as possibilidades de interações entre as visões da produção textual, tanto quanto o componente curricular, quanto como espaço de garantia de pluralidade nas temáticas que possam ser abordadas,

pensando os “sujeitos outros” (MOITA LOPES, 2006). Por fim, as considerações finais indicam caminhos para pesquisas futuras que possam contribuir para o contínuo de construção de conhecimento sobre os processos de escrita com vistas ao papel social da linguística e de sua responsabilidade perante a sociedade (RAJAGOPALAN, 2003).

TEXTO COMO DISCIPLINA

Fruto da disciplinarização do componente de redação nas escolas, é importante destacarmos que existem críticas ao modo como a prática da escrita se descola do processo de aprendizagem de língua materna, para ocupar um espaço específico de sistematização, competências e que, por vezes, não possui material didático próprio ou uma matriz de conteúdo que direcione docentes a ministrarem as aulas centradas, exclusivamente, na escrita de textos. Algumas das investigações sobre a escrita na Educação Básica são lideradas por Guedes (2009) e, no que tange ao processo de disciplinarização da redação, bem como as implicações dessa ação à prática docente encontra-se pautada nos trabalhos de Dametto, Carvalho e Cortês (2017).

Ao refletirem sobre a disciplinarização da produção textual escrita na Educação Básica, Dametto, Carvalho e Cortês (2017) apontam a criação da disciplina específica de redação como um movimento comum e autônomo, porém não orgânico instituído nas escolas brasileiras que indicam certa fragmentação das competências linguísticas. Apesar disso, consideram que, caso algumas escolas mantenham um alinhamento da proposta curricular de ensino de língua materna com ampliações dos conceitos de língua em termos de mais interação e em perspectiva mais social, seja possível desenvolver práticas bem elaboradas e de sucesso.

Entretanto, em todos os casos, as autoras afirmam que a criação da disciplina de redação separada da disciplina de língua portuguesa, por exemplo, se dá “de maneira silenciosa e à parte

das prescrições presentes nos documentos oficiais do país e das pesquisas mais recentes sobre ensino de língua materna” (DAMETTO, CARVALHO e CORTÊS, 2017, p. 178). Em tempo, as autoras destacam o momento transitório em que realizam a pesquisa quando circulam documentos preliminares da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, na qual o teor apresenta desafios que atravessam o percurso da educação tradicional “lidar com o agravamento da fragmentação do conhecimento” (BRASIL, 2016, p. 523).

Apesar de ser uma prática que ganhou mais intensidade nos últimos anos em decorrência do foco nas notas de redações para vestibulares tradicionais e para o ENEM, as autoras apontam que a distinção de uma disciplina focada somente na escrita denominada em suas diversas nomenclaturas tais como: Leitura e Produção Textual, Produção de Texto ou até mesmo o uso de Laboratórios de Redação, acontece desde a década de 70, sobretudo, em cursos com focos preparatórios para vestibulares e escolas particulares vistas como de referência. A partir de então, surgiram pesquisas sobre esse componente como exercício escolar (BUNZEN; MENDONÇA, 2006).

Seja motivada como produção de conhecimento/entendimento (GUEDES, 2009), ou seja, visando a escrita como foco maior na sistematização, constância, método e de maneira progressiva (FERRAREZI; CARVALHO, 2015), “ambas as produções teóricas têm em comum destaque especial para a função social do texto, isto é, a escrita deve ser sempre útil; escreve-se para uma finalidade específica, com objetivos estabelecidos” (DAMETTO, CARVALHO e CORRÊA, 2017, p. 186).

Dessa forma, é possível identificar tanto aspectos relacionados a práticas de alfabetismo mais progressistas, quanto mais radicais (SOARES, 2018), uma vez que, além de contemplar a prática de escrita para dar conta de demandas sociais vigentes, ao discutirem temáticas de relevância social, também se encontram “configuradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e padrões de poder

presentes no contexto social (SOARES, 2018, p. 157), é o caso exemplificado com os resultados das redações de ENEM, no embate contra discussões de xenofobia no ciberespaço.

Assim, a função social do texto e sua utilidade atravessam tanto o processo de escrita em si quanto os resultados obtidos e mensurados, quantitativamente, para efeito de sucesso mediante o acesso dos/das estudantes, a partir dessas produções, para atravessarem a Educação Básica ao galgarem o Ensino Superior. Ou seja, não se limita à temática que o motiva, mas reverbera nas práticas cotidianas de afirmações das condições de garantia de existências dos estudantes nos diversos espaços da sociedade.

Avançaremos, a seguir, para o movimento da produção textual entre ser disciplina e deixar de sê-la, o tópico alinha-se ao que propõe Moita Lopes (2018), ao aludir que é necessário “reescrever outras narrativas sobre quem somos ou podemos ser, reinventando o futuro, por prestigiar a situacionalidade da vida social e suas pequenas narrativas” (MOITA LOPES, 2018, p. 232). A ideia é que possamos realizar apontamentos de algumas pesquisas recentes que tomam a linguagem como “movimento, forma de vida humana e não uma ferramenta produzida apenas para descrever a “realidade” (BONFIM, 2011, p. 58).

O TEXTO COMO INDISCIPLINA

A escrita, registro gráfico visual da nossa linguagem e pensamento, expressa quem somos e como percebemos as pessoas e o mundo a nossa volta indo além da mera descrição, e implicando-nos na dinâmica de atribuição de significados. Apesar de ultimamente emergir em novas nuances nas telas do mundo digital, permanece vivaz também no espaço educacional em sua forma mais primitiva, seja em portas de banheiros, carteiras, muros, ou nos rabiscos, na última folha do caderno, anotando divagações ou alguma demanda comunicativa de interação cotidiana e, na finalização da Educação Básica, como uma espécie de portal de acesso ou rito de passagem ao Ensino Superior.

A expressão escrita dos sujeitos, organizada em processos que vão desde a aquisição passando pelo desenvolvimento da linguagem, ao longo do ensino básico, além de revelar a complexidade frente à interdisciplinaridade e as múltiplas facetas e condicionantes que medeiam a aventura da linguagem no que se refere à alfabetização (SOARES, 2018), é indispensável às manifestações da pluralidade humana e busca por garantia de existência, na medida em que os usos da linguagem vão sendo usados como processos avaliativos, mas também como critérios de seleções em projetos sociais específicos, concursos de redação etc.

No entanto, para que se acesse as etapas do ensino básico, alguns aspectos da aprendizagem e desenvolvimento da escrita merecem destaques desde os primeiros anos onde, gradativamente, vão se consolidando formas diversas de registros e expressões sobre temáticas relacionadas às interações pessoais, experiências individuais, relações com a sociedade, cultura e outras instâncias sociais, que despertam e dão possibilidades de construções de argumentações e contra argumentações, para que o indivíduo em formação seja constituído alguém apto a opinar e defender suas ideias e defender posicionamentos no âmbito de problemáticas sociais diversas.

Pensar o social e o humano decorre do próprio ato de a escrita ser social e, assim, o social deve receber atenção (MOITA LOPES, 2006). Dametto, Carvalho e Correia (2017) ao discutirem os apontamentos de Guedes (2009), sinalizam para o avanço gradativo do modo como o processo que vai desde as percepções particulares ao âmbito social podem ser conduzidos. Inicialmente, o direcionamento é que o/a estudante escreva sobre a realidade interior e, em seguida, amplie gradualmente para as realidades que os circunscrevem no tecido social (DAMETTO, CARVALHO e CORREIA, 2017).

Entretanto, é importante ressaltar que esse processo não apresenta uma fissura tão delineada e sem volta quando se aloca nas discussões do social, principalmente, quando se trata de produções que atravessam problemáticas sociais da própria

existência de quem o escreve. Portanto, o sujeito produtor/a textual entra e sai das realidades interiores que os constituem, transitando pelo social e identificando experiências humanas comuns.

Na esteira dessas discussões sobre o ir e vir do sujeito produtor/a de texto (SOARES, 2018), elencamos um exemplo apresentado por Facina (2019), antropóloga, pesquisadora e funcionária do Museu Nacional. Quando da ocasião do incêndio no Museu Nacional, a também professora Adriana Facina, conta que recebeu dos estudantes de uma escola localizada em um território de Quilombo, no Rio de Janeiro, cartas e desenhos que lamentavam o desastre acontecido naquele fatídico 02 de setembro de 2018, as cartas eram resultado de uma atividade proposta na escola para que os/as estudantes escrevessem às pessoas que trabalhavam no Museu Nacional, mensagens de conforto em decorrência da fatalidade.

Dentre as muitas cartas, chamou-lhe a atenção o escrito de uma criança que dizia o seguinte: “Eu sei o que vocês estão sentindo. Eu sei o que é perder tudo”. A criança, segundo Facina e por informações que colheu com as professoras, teria tido sua casa levada durante enchentes de chuvas torrenciais em uma avalanche de lamas e pedras no Rio de Janeiro. A partir dessa experiência, a autora ressalta a importância de narrativas para contrapor abordagens científicas, pretensamente impessoais e objetivas que determinam a construção de conhecimento em algumas áreas.

No referido exemplo, notamos uma história sobre escrita que, apesar de ter sido sugerida em contexto escolar, deixa escapar uma certa dobra daquilo que Street (2014) denominou como concepção não escolarizada e/ou pedagogizada do letramento. O potencial de escrita da criança expressando-se em solidariedade através da carta.

Os sujeitos desses lugares constroem suas narrativas baseadas na possibilidade de construção de saberes, conforme a autora indaga em um de seus trabalhos: “quantos saberes nascem da experiência de não ter garantia de vida?” (FACINA, 2019, p.

106). A exemplo disso, pauta suas discussões nas representações sociais tendo como perspectiva “a linguagem entendida como uma forma de ação política” (FACINA, 2014, p. 233).

No que tange ao uso de narrativas como foco central de algumas dessas pesquisas, o que se propõe, portanto, é a reinvenção da vida social através de novas formas de produzir conhecimento, ao considerar a pesquisa como um modo de reconstruir a vida social buscando entendê-la (MOITA LOPES, 2006). Dessa forma, o autor coaduna com Boaventura Santos (2006), ao aludir que inaugurar um novo paradigma social, político e epistemológico tem sido uma das investidas das pesquisas nas ciências sociais, na atualidade (SANTOS, 2006 *apud* MOITA LOPES, 2006). Essas renovações visam lidar com a “defesa, responsabilidade e solidariedade para com o outro da vida social e em novas formas de conhecer” (MOITA LOPES, 2006, p. 89).

Partimos do exemplo acima para considerar o que diz Soares (2018), ao afirmar que a escola atua na área de alfabetização como se fosse neutra e despida de qualquer caráter político, entretanto, enquanto estudante pertencente à comunidade quilombola, entender que os impactos relacionados aos descasos com a cultura, os desastres ambientais e as condições de moradia são fatores que se relacionam do ponto de vista da condição social e política, e, dada na época em que a cultura sofria constantes ataques do Governo Federal, é tomar para si posicionamento ideológico e político de modo tático por estar entre “agentes mais fracos” (CERTEAU, 2008).

Portanto, os acontecimentos da vida coletiva e aquilo que afeta diretamente o meio, a coletividade, seja de modo danoso ou como acontecimento contributivo, encontra lugar na capacidade de buscar correspondências pessoais de experiências para que seja possível entender e alinhar-se às necessidades do outro em expressa responsividade (BAKHTIN, 2017).

De igual modo, buscar, em sua experiência pessoal, algo que possa servir de alento ao outro como forma de afirmar que, também, já vivenciou algo parecido é da ordem da compreensão

de que aquilo que o outro está vivenciando como tragédia, também, apresenta significado comum na experiência individual, de modo a afirmar a compreensão como forma de diálogo e de ampliação movente e criadora da palavra do outro (VOLÓCHINOV, 2021) e, ainda, coadunando com Foucault ao afirmar que “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (FOUCAULT, 1997, p.114).

A seguir, será discutido sobre a importância da escrita, partindo das mobilizações de identidades, subjetividades e sobre a necessidade de reflexões críticas sobre as alteridades e contextos sociais caros ao ensino de línguas, tendo como pano de fundo

IDENTIDADE, ÉTICA E RELAÇÕES DE PODER

Ao tratar sobre processos identitários como sistemas mutáveis e instáveis, Marcuschi (2000) assevera que “a língua é uma atividade de natureza sócio cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana”, ideia que coaduna com os estudos pós-estruturalistas focados nos Estudos Culturais, ou seja, “a linguagem como estrutura indeterminada, instável e que não reflete algo, mas que constitui aquilo que ela significa” (FACINA, 2014, p. 240).

De igual modo, a representação social e as identidades não encontram [de]limitações na descrição enrijecida, mas, ao condensar historicidade e assumir significados culturais locais em relação às estruturas sociais mais amplas, segue em performance de atos linguísticos reiterados (FACINA, 2014). Mobilizar opiniões, argumentos e articular modos de se expressar frente aos diversos campos do saber que compõe a escola, nos revela como não é apenas dentro do componente de redação que nossas práticas de escrita são acionadas, entretanto, seja em qual for a medida que se preze pela interdisciplinaridade (MOITA LOPES, 1998), as produções textuais não devem se ater apenas ao

convencimento do leitor, mas, agir na dinâmica entre escrever, ser, expressar, denunciar, existir.

No âmbito dessa discussão, durante muito tempo a argumentação foi elencada como condição *sine qua non* para se produzir um texto no âmbito escolar, reflexo disso é a denominação dada ao gênero redação que, por vezes, foram apenas no gênero dissertativo-argumentativo e que, até hoje, é o que impera na Redação do ENEM. Nesse sentido, as produções textuais ao longo do ensino básico tendem a privilegiar e buscar desenvolver nos estudantes a competência e capacidade de persuasão da plateia (leitor/leitora). Ou seja, os recursos linguísticos são meticulosamente articulados para obter sucesso comunicativo ante perante o/a leitor/a no que concerne a convencê-lo/a.

É importante notarmos como, dentro da perspectiva do uso da linguagem, apenas como argumentação para fins persuasivos, não é possível identificar aspectos relacionados a questões morais, éticas ou o quanto a linguagem nem sempre cumprirá papel de aceitação de ideias, mas haverá momentos em que é, também, terreno de embate de opiniões divergentes e até mesmo de violência linguística nas mais variadas áreas do conhecimento.

Ou seja, do ponto de vista pragmático, a linguagem não é vista como recurso descritivo de ações cotidianas e sim como recurso no qual se constitui o sujeito e o seu entorno de aprendizagem e conhecimentos, a linguagem não apenas diz, mas faz e performa identidades múltiplas na garantia de nossa condição de existir na/pela linguagem, portanto, falar uma língua é realizar uma série de atos (AUSTIN, 1962 *apud* RAJAGOPALAN, 2010).

Nesse sentido, a centralidade da linguagem como materialidade a ser observada na interação entre os sujeitos passa a ser imprescindível enquanto análises intersubjetivas uma vez que ela mesma tanto auxilia na construção de sentidos e significados para os sujeitos envolvidos nas atividades dialéticas como ela também ganha novas nuances de sentidos e enriquece o seu significado. O encontro intersubjetivo desses indivíduos

acontece na e pela linguagem, lugar comum e ao mesmo tempo instrumento de materialização de suas experiências.

As concepções de identidade apresentadas por Hall (2000), apontam para a divisão didática de três momentos importantes ao pensarmos as formas como os processos de escrita podem ser desenvolvidos ao longo da formação básica dos estudantes: o sujeito concebido desde seu nascimento enquanto núcleo imutável e cuja relação com outros sujeitos não o modificam (sujeito do Iluminismo); o sujeito com “necessidade de uma autoafirmação da identidade, a qual é construída na coletividade e, em um terceiro momento o sujeito contemporâneo, esta última apontando para o movimento identitário, para a inconstante falseabilidade das identidades, ou seja, identidades que são “relativamente estáveis”, para nos alinharmos ao que diz Bakhtin sobre os gêneros textuais (BAKHTIN, 2021, p. 18).

A construção da identidade dos sujeitos mediante a escrita é abordada por Ferrarezi (2019), a partir da escolha lexical, em textos jornalísticos, por exemplo. Apesar da proposta de escrita mais voltada à sistematização da escrita, conforme mencionado anteriormente, o autor trata das referidas escolhas nos termos identitários e ideológicos de acordo com Silva (2000), para o qual a identidade é “construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda, a partir de um mesmo ideal” (p. 106).

Ferrarezi Jr (2019), ao analisar tentativas autorais de construção e reforço de identidades ideológicas por meio de escolhas lexicais, afirma que somos “constituídos pela língua, construímos nossa identidade através da interação com o mundo, interação esta, que nos modifica e, conseqüentemente, modifica o mundo” (p. 04) e, no âmbito de dois veículos de imprensa diferentes trata de questões polêmicas, a saber: Governo Militar de 64 e Aborto. Na oportunidade, aponta os estudos de Bakhtin acerca da “palavra que penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base

ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 41).

Os destaques apontados para as questões de identidade e de ética, nesta seção, têm por objetivo ampliar as discussões no âmbito das temáticas sociais diversas, as quais envolvem também as relações de poder. Assim, o percurso teórico ora apresentado visa dialogar com uma perspectiva do “sujeito social e sua relação com a alteridade, assim com sua heterogeneidade na construção do conhecimento” (MOITA LOPES, 2006), ao coadunar com Gee (1993), quando afirma que “temos a obrigação ética de explicar qualquer prática social em que haja razão para acreditar que ela nos dá vantagens, ou ao nosso grupo, em detrimento de outros” (GEE, 1993, p.93 *apud* MOITA LOPES, 2006).

CONSIDERAÇÕES PARA FINS DE PESQUISAS FUTURAS

Este capítulo teve como objetivo apresentar um escopo teórico sobre a produção textual na Educação Básica como potencial de existência na linguagem, mediante aspetos ligados à construção de identidade, percepção do outro e da diversidade, como do mundo com seus problemas sociais que não apenas nos atravessam, mas também nos implicam enquanto agentes sociais ante às possibilidades de mudanças.

Embora, a finalização da Educação Básica, no que se refere à produção escrita, se encontre atrelada à capacidade de sucesso na nota da redação, o que sinaliza total mercantilização do ensino público, em devotada cópia dos modelos das escolas privadas, seja na fetichização da redação Nota Mil ou na escala de *ranking* que dela se aproxima, o que se pode notar é a busca pela reafirmação da capacidade dos estudantes de produzirem textos em uma região vista pelo Outro como incapaz de pensar ou de escolher seus representantes políticos, bem como de refletir sobre suas próprias condições sociais frente à desigual distribuição de renda e da necessidade de ações afirmativas de reparação de direitos e de acesso aos bens e serviços do estado.

Assim é a partir desses resultados positivos que se constroem os principais argumentos para se forjarem sujeitos nordestinos/as com potencial de escrita e que se destacam no ENEM com resultados mais elevados. Ou seja, escrever como manutenção de existência e resistência em evidente demonstração do uso da linguagem na garantia de processos de reflexão sobre lugares subalternizados, mas que sabem reinventar margens.

Mas, não somente reivindicações, também, sobre os descasos acometidos pela cultura e desastres ambientais que assolam periodicamente as comunidades brasileiras.

Cabe, portanto, ampliações sobre como, para além de apontar as problemáticas sociais, o exercício de escrita tem servido para somar esforços de solidariedades de quem vivencia experiências excludentes nas assimetrias sociais ainda vigentes. Além disso, como pesquisas posteriores, abrimos a reflexão sobre: os desafios que se apresentam para pautas relacionadas a identidade, gênero, raça e classe nas produções de textos, bem como a iminência constante de desastres ambientais que assolam o país e o mundo.

Notemos como questões polêmicas e muito circulantes em âmbito mundial têm sido protagonizadas por adolescentes com faixa de idade que correspondente aos/às dos nossos/nossas estudantes da Educação Básica, no Brasil. Como estudantes da Educação Básica tem expressado, vivenciado e buscado existir em seus textos perante questões semelhantes precisam ser pauta de investigações.

Para citar apenas duas delas, Greta Thunberg, que começou a atuar como ativista pelas causas climáticas aos 16 anos e Malala Yousafzai, voz na luta pela educação de meninas no Talibã e, por isso, aos 15 anos foi atingida por um tiro na cabeça. Dessa forma, precisamos afinar nossas reflexões, pesquisas e ações pedagógicas para pensarmos como nossas práticas educacionais em produção textual tem reposicionado sujeitos (MOITA LOPES, 2006) e corpos que enfrentam desastres ambientais catastróficos e todos outros tipos de violência.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A Invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **O Freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BONFIM, M. **Queres saber como fazer identidades com palavras: uma análise em Pragmática cultural da construção performativa do Sem-terra assentado no MST-CE**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/PosLA. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2016. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 24/02/2023.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- DAMETTO, F. V. de M. ; CARVALHO, J. L.; CÔRREA, M. C. A disciplinarização da produção textual escrita na Educação Básica brasileira: reflexos no trabalho docente. **Revista Letras (UFSM/ONLINE)**, v. 27, p. 171-193, 2017.
- FACINA, A. Cultura em tempo de perigo. In: LOPES, Adriana C.; FACINA, Adriana; SILVA, Daniel Nascimento e (org.). **Nó em Pingo D'Água: cultura, sobrevivência e linguagem**. Rio de Janeiro/Florianópolis: Mórula/Insular, 2019, v. 1, p. 99-107.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.
- FOUCAULT. M. **A Arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: da Silva, Tomas Tadeu (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LUNA, E. A. dos A. **Avaliação da produção textual no Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores**. Recife: Ed. Univ. da UFPE, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da linguística no ensino de língua**. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguísticos-Culturais da UFPE, Recife, 2000.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

MIOTELLO, V. O cotejo se dá na unidade da resposta. In: **Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo - SP: Parábola, 2008.

RODRIGUES, S. G. C. *et al.* O Processo de escrita do candidato do ENEM: autoria versus apagamento de autoria. In: ANDRADE, G. C.; RABELO, M. L. (org.). **A produção de Textos no ENEM: Desafios e Conquistas**. Brasília: Ed. da UnB, 2007, v. 1.

SANTOS, A. C. dos; SANTOS, N. A. dos; SANTOS, W. P. dos. Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da COVID-19. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 1, p. 97-115, 2021.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S. & MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. B. M. **A metainteração no processo de avaliação do Enem: análise linguístico discursiva da Matriz de Referência para Avaliação de Redação.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9396921. Acesso em: 15/02/2023.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2.000, p. 73-102.

SOARES, M. B.. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2018.

STREET, B. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 5

FALAS DE PERSONAGENS NA ESCRITA COLABORATIVA DE UM CONTO ETIOLÓGICO INVENTADO POR ALUNAS RECENTEMENTE ALFABETIZADAS: CAMINHOS GENÉTICOS DO DISCURSO (IN)DIRETO

Kall Anne Amorim¹

INTRODUÇÃO

A escrita da fala de personagens em narrativas ficcionais integra a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), podendo ser estruturada sob a forma de discurso direto, discurso indireto, discurso narrativizado. Essas formas de discurso envolvem um complexo desdobrar enunciativo (fala do narrador, fala dos personagens), ao mesmo tempo em que se particularizam quanto às suas formas de representação linguístico-enunciativa.

Na literatura especializada, as formas de representação do discurso reportado envolvidas em situações de aprendizagem têm sido discutidas a partir da análise de manuscritos escolares (BORÉ, 2012; FABRE, 1990). Apesar de o texto entregue ao professor/pesquisador ser um importante elemento para discutir como escreventes novatos podem escrever as falas de personagens, ele não possibilita observar como essas falas foram construídas durante o processo de produção textual. “Os traços manuscritos do processo de escritura são preciosos, no que eles dão acesso ao desenrolar das operações de escritura no tempo.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). Integrante do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) e do Grupo de pesquisa Ensino, Texto & Criação (ET&C).

Mas eles são lacunares: apenas uma parte do processo deixa traços sobre o suporte escrito” (LEBRAVE; GRÉSILLON, 2009).

Partindo dos estudos em Genética textual (CALIL, 2008; GRÉSILLON, 2007), este capítulo apresenta análises microgenéticas do processo de criação e escrita da fala de personagens em discurso direto e em discurso indireto, quando uma díade (6-7 anos) de alunas recém-alfabetizadas combinou e escreveu um único conto etiológico em sala de aula.

FALAS DE PERSONAGENS EM NARRATIVAS FICCIONAIS

Escrever a fala de personagens em narrativas ficcionais articula complexidades linguística, enunciativa e gráfica. Preservando-se sequência textual coesa e coerente, a inserção da fala de personagens assume contornos específicos a depender da forma de discurso reportado (AUTHIER-REVUZ, 2001) empregada e do gênero textual em que está inserida.

Quando há uso de discurso direto (DD), os personagens falam em sua própria voz, ainda que suas falas sejam introduzidas ou seguidas por frase declarativa (verbos *dicendi* ou *sentiendi*) do narrador. O DD também se caracteriza pela presença de marcas de pontuação (dois-pontos, travessão).

Em discurso indireto (DI), não se tem acesso à fala do personagem, mas ao conteúdo do que ele havia dito por meio da fala do narrador e/ou do personagem (na figura 1, o rato reproduz o conteúdo da fala de sua irmã). Esse processo de retomada e integração se realiza sob a forma de uma oração subordinada substantiva ligada através dos conectivos “que” e “se”, pronomes e advérbios interrogativos indiretos (quem, onde, como, quando), ou como oração reduzida de infinitivo, após um verbo *dicendi* ou *sentiendi* (BECHARA, 2005; CUNHA; CINTRA, 2007).

Figura 1 – Falas de personagens no conto etiológico *Amigos, mas não para sempre*.

Discurso direto	<p>Quando a estação das secas chegou, o gato e o rato se alimentaram com os produtos que haviam armazenado nos celeiros. Havia bastante comida para os dois. Mas o rato não parava de pensar no <i>ghee</i> que ele ocultara na igreja.</p> <p>– Será que não estragou? Como é que deve estar o gosto agora? – pensava o pequeno roedor.</p>	Discurso narrativizado
Discurso indireto	<p>Morrendo de vontade de provar um pouquinho do <i>ghee</i>, ele planejou uma boa desculpa:</p> <p>– Tenho de ir à igreja. A filha de minha irmã vai ser batizada e ela pediu que eu fosse o padrinho.</p> <p>– Está bem – disse o gato, sem desconfiar de nada.</p> <p>O rato, tão logo chegou na igreja, pegou o pote, destampou-o e começou a comer.</p>	

Fonte: Barbosa (2004, p. 10).

Nas histórias em quadrinhos, o DD se caracteriza como um diálogo estabelecido face a face entre os personagens na interação entre unidades verbais e não-verbais. Assim sendo, as falas dos personagens estão relacionadas aos tipos de balão e letras usados, fisionomia dos personagens, léxico. O próprio fato de estar no interior de um balão interfere na escrita/extensão da fala do personagem. Em DI, a retomada do conteúdo da fala do personagem é feita pelo personagem em cena. Nesse gênero multimodal, a figura do narrador é pouco frequente.

Figura 2 – EDD em HQ: interação face a face



Fonte: Revista Coleção uma página, uma história da Turma da Mônica. Ed. Globo, n. 3, p. 30.

Figura 3 – EDI na voz do personagem.



Fonte: Almanaque da Magali. Ed. Globo, dez., 2004, n. 45, p. 65.

Escrever a fala de personagem em narrativas ficcionais também requer que o aluno domine elementos linguísticos e gráficos para representá-la no texto escrito.

Falas de personagens em textos escolares

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento normativo que norteia o ensino de Língua Portuguesa permite edificar a tríade diversidade textual, produção de texto e discurso reportado (BRASIL, 2018). Por outro lado, porém, ainda há poucos estudos sobre a escrita da fala de personagem em textos narrativos produzidos por alunos recentemente alfabetizados.

Quadro 1 – Personagens no eixo produção textual (escrita compartilhada e autônoma) do 1º ao 5º ano do EF.

Objetos de conhecimento	Habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos		
	1º ano	2º ano	
Campo artístico-literário. Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.			
Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.	
Objetos de conhecimento	Habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos		
	3º ano	4º ano	5º ano
Todos os campos de atuação (Vida cotidiana. Vida pública. Práticas de estudo e pesquisa. Artístico-literário)			
Construção do sistema	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas		

alfabético	de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
Convenções da escrita	
Campo artístico-literário	
Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.
	(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

Fonte: BRASIL (2018, p. 110-113; p. 132-133, grifos do documento).

As marcas gráficas e enunciativas do DD foram discutidas por Boré (2012) a partir de narrativas ficcionais escolares. Em sala de aula, os alunos (8 a 11 anos) haviam lido um capítulo adaptado d'*A Odisseia*. Para a produção textual, eles receberam como consigna: "Escrever a sequência da narrativa sobre a ilha de Cíclope utilizando a 1ª pessoa (eu ou nós). Você é Ulysses. A narrativa deve estar no presente. A última frase de sua narrativa será: 'Nós retornamos ao mar, felizes de termos evitado a morte'" (BORÉ, 2012, p. 121). Durante a análise, a autora identificou: a) não dissociação gráfica entre DD e narração; b) ausência de alternância nos turnos de fala; c) sucessão de locutores sem alternância de linhas; d) presença de incisa.

Ao analisar 135 textos escritos por alunos (7-9 anos) dos atuais 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de Fortaleza, Soares (2005) encontrou resultados similares aos de Boré (2012). Os textos estudantis tiveram *Chapeuzinho vermelho* como referência escritural. Segundo Soares (2005), grande parte das ocorrências de DD aconteceu sem o uso de verbo *dicendi*, pontuação ou espaço na folha de papel indicando mudança de perspectiva narrativa. Em seus dados, a fala dos personagens foi indicada por formas pronominais dêiticas e flexão verbal.

A fala de personagens em DI foi analisada por Figueiredo (1998) a partir de 123 reescritas de *Chapeuzinho vermelho* feitas por alunos (7 a 12 anos) dos atuais 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública e de uma escola particular do Ceará, tendo obtido como resultados: *escola pública* – 2º ano (7 DI em 14 textos), 3º ano (21 DI em 23 textos) e 4º ano (33 DI em 18 textos); na *escola particular*: 2º ano (17 DI em 19 textos), 3º ano (25 DI em 24 textos) e 4º ano (42 DI em 25 textos). Para o autor, a ampliação do DI por ano escolar se deve à “complexidade da coesão semântico-sintática estabelecida entre a frase reproduzida e a frase introdutória” (1998, p. 92), bem como à relação entre uso/domínio do DI e ano escolar.

Figueiredo (1998) se apoia na escolaridade/ano escolar para justificar o uso e o domínio da estrutura linguística-enunciativa do DI. Contudo, ao mesmo tempo, mostra diferenças entre as escolas pública e particular. Essas diferenças nos permitem modalizar a relação entre escolaridade/DI e indiciar uma possível relação entre escrita da fala de personagem e letramento (escolar). O estudo de Figueiredo também conduz a reflexões sobre as fronteiras do discurso reportado, pois sua hipótese inicial era que o DI aconteceria, sobretudo, nos episódios 2^o, 4 e 6 por apresentarem diálogo canônico (DD). Nas seis turmas, o DI predominou nesses episódios. De um total de 145 DI nos textos escolares, 89 DI estavam no episódio 2 e 41 DI no episódio 4.

As fronteiras do discurso reportado foram abordadas por Plane, Rondelli e Vénerin (2013) mediante a análise de duas versões (V1 e V2) escritas de um mesmo texto, cuja produção teve como texto-fonte um conto gabonês similar a *Ramon de Renart*. Com idade entre 9 e 16 anos, 245 alunos escreveram textos em

² Figueiredo (1998) não traz informação do contexto escolar em que os dados foram coletados. É dito que os textos pertencem a uma base de dados para pesquisas comparativas em português, em espanhol e em italiano. Episódio 2 (diálogo entre Chapeuzinho e sua mãe, antes de Chapeuzinho ir à casa de sua avó). Episódio 4 (diálogo entre Chapeuzinho e lobo na floresta). Episódio 6 (Chapeuzinho chega à casa de sua avó e dialoga com lobo disfarçado).

suas salas de aula, sob a condução de seus professores. A partir desse texto-fonte, as autoras elaboraram dois textos que se distinguiam nas formas de discurso reportado que caracterizavam as falas dos personagens. Metade dos alunos entrou em contato com o texto A, no qual o DD foi empregado. A outra metade com o texto B, que apresentava DI, discurso indireto livre (DIL) e discurso narrativizado (DN). O contato dos alunos com o texto A ou com o texto B se deu através de registro em áudio, tendo sido solicitado ao responsável pela gravação que não realizasse mudanças na voz durante a leitura. Após ouvir o áudio, os alunos escreveram a V1 de seu texto. Uma semana depois, a V2.

Segundo Plane, Rondelli e Vénerin (2013), a maior parte dos textos estudantis respeitou as escolhas enunciativas do texto-fonte; em algumas situações, houve passagem do DD para o DI ou para DN, ou ainda do DI para o DD. No Ensino Médio, a maior parte dos alunos (15 e 16 anos) que ouviu o texto A passou do DD para o DN. Essa passagem estaria associada tanto ao fato de os “alunos mais velhos [tenderem] a recorrer mais a estratégias de memorização focadas na reformulação/retomada do que na entrada de segmentos” (PLANE, RONDELLI; VÉNERIN, 2013, p. 224), quanto ao desenvolvimento de uma expertise redacional.

Os trabalhos anteriores abordaram a fala de personagens no produto textual a partir de um texto-modelo. Todavia, não é possível equiparar a escrita de narrativas ficcionais que se tem na memória àquelas sem predefinição de enredo, personagens, diálogos. Por terem sido realizados a partir do manuscrito escolar, esses estudos também não possibilitam observar o processo de construção (ou transposição DD para DI, e vice-versa) da fala dos personagens.

Para discutir a gênese do discurso reportado em textos escolares, Lira e Calil (2017) analisaram dez contos etiológicos produzidos por uma díade de alunos recém-alfabetizados (7 anos) em sala de aula. Como houve registro fílmico de todas as produções textuais, os autores identificaram a presença de 142 discursos reportados, estando 113 (80%) no oral e 29 (20%) no

escrito. No manuscrito escolar, havia 24 DN e 5 DI. No processo de escritura em ato, os 113 discursos reportados estavam subdivididos em 96 DN, 9 DD e 8 DI. Desses discursos, 75% (85) foram elaborados por Caio (71 DN, 8 DD e 6 DI e) e 25% (28) por Igor (25 DN, 2 DI e 1 DD), indicando maior habilidade linguístico-textual de Caio para construir a fala de personagens.

Em *A princesa e a pedra encantada*, escrita por Isa e Maria (6 anos), Calil e Amorim (2017) investigaram a gênese da fala do personagem soldado, “nós vamos ter que dar dez beijos em cada um”. O acesso ao registro fílmico da história permitiu observar que a fala do soldado começou a ser construída aos 00:02:38-00:02:55, tendo sido escrita aos 00:40:17 após intensas (re)formulações orais. Também se observou que a gênese desse DD comportou a enunciação de um DI, “ele falou que tinha que dar dez beijos em cada um.” (Maria, 38:55-39:00).

METODOLOGIA

O *corpus* de análise³ foi obtido através do desenvolvimento do projeto didático *Contos do Como e do Porquê*, envolvendo a leitura e a escrita de contos etiológicos. Em 2012, ao longo de três meses (11 de abril a 18 de junho), a professora de um 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Maceió leu aproximadamente 40 contos etiológicos e propôs a seus alunos, organizados em duplas, a produção de doze contos de origem. Todas as produções textuais de Maria (7 anos) e Natália (6 anos) foram registradas em vídeo⁴.

³ O *corpus* de análise deste artigo fez parte de minha pesquisa de Doutorado, cuja entrada no Comitê de Ética da UFAL se deu sob o n. 17963513.6.0000.5013 e foi aprovada em 10/09/2013. Ele pertence ao banco de dados Práticas de textualização na escola, sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar. Os nomes das alunas são fictícios.

⁴ Neste projeto didático, a primeira e a última produções textuais foram escritas individualmente. É necessário ressaltar, ainda, que houve apenas registro fílmico dos processos de escritura em ato de uma dupla de meninos e de uma dupla de meninas

Este trabalho apresenta análises microgenéticas das falas dos personagens esquilo, lebre e leão que integram *Por que o esquilo gosta de nozes.*, oitavo conto etiológico produzido por Maria e Natália, em 04 de junho de 2012. Como “as mudanças na escritura são necessariamente orientadas e ordenadas no tempo” (LEBRAVE; GRÉSSILON, 2009), a análise segue ordem cronológica e busca mostrar a construção dessas falas da combinação oral à escrita da história, apontando permanências e mudanças em termos morfossintáticos, enunciativos e semânticos. Esse trilhar é feito a partir das operações inerentes à escrita: acréscimo, supressão, substituição e deslocamento – que podem ser condensadas nas duas primeiras (GRÉSILLON, 2007).

Como as falas dos personagens esquilo, leão e lebre estão estruturadas em enunciado de discurso indireto (EDI) e em enunciado de discurso direto (EDD), a análise considera a estrutura de ambos. Em termos de EDI, analisa-se: a) sujeito e verbo da frase introdutória; b) conectivos, dêiticos e anafóricos usados pelo narrador para introduzir o conteúdo da fala dos personagens.

A análise das falas dos personagens estruturadas em EDD segue delimitação proposta em trabalho anterior (CALIL; AMORIM, 2017). Para ilustrar delimitação, considere-se a primeira formulação oral para a fala do personagem esquilo. Em “ele viu o senhor leão e perguntou: o que tenho aqui para comer? Onde eu posso morar?” (Maria, turno 165). Tem-se uma única fala introduzida pelo narrador, composta por dois EDD – “o que tenho aqui pra comer?” e “onde eu posso morar?”. Similar ao EDI, a análise do EDD é feita em dois momentos: 1) sujeito e verbo empregados no sintagma introdutor; 2) fala do personagem (pronomes, dêiticos).

Analisar as partes constitutivas do EDI (frase introdutória e frase reproduzida) e do EDD (sintagma introdutor e fala do personagem) de forma separada não significa apagamento da

por limitação de recursos (como quantidade de filmadoras, por exemplo).

interdependência que há entre elas. A opção decorre da observação dos dados: com frequência, as alunas fazem alterações na frase introdutória/sintagma introdutor e/ou na frase reproduzida/ fala do personagem. Para acompanhar as mudanças nas falas dos personagens esquilo, leão e lebre, numeração progressiva é inserida na parte superior dos enunciados relacionados à construção coenunciativa e escritural das falas de seus respectivos personagens.

A GÊNESE DO DISCURSO (IN) DIRETO EM *POR QUE O ESQUILO GOSTA DE NOZES*.

A narrativa intitulada *Por que o esquilo gosta de nozes*. possui três personagens, cujas falas estão estruturadas em EDI (5) e EDD (1). Em ambas as formas de discurso reportado, têm-se falas identificáveis tanto do ponto de vista semântico, quanto de sua estrutura sintática normativa.

Quadro 2 – Transcrição normativa do manuscrito escolar *Por que o esquilo gosta de nozes.*, (8º processo, 04/06/2012), com destaque para as falas dos personagens em discurso indireto (vermelho) e direto (verde).

1. Por que o esquilo gosta de nozes.	Segunda página
2. Há muito tempo atrás o esquilo não	14. tentou matar o esquilo mas
3. tinha casa nem comida, um dia o esquilo	15. o esquilo entrou em sua casa e disse
4. tinha perguntado para o leão onde tinha	16. para a lebre que tinha ido como visita ⁶ .
5. uma casa com comida ¹ , ele disse eu	17. quando a lebre saiu o esquilo se sentiu sozinho
6. não sei se você pode mora[r] com	18. na nova casa [...] o esquilo não
7. migo ² o esquilo perguntou a lebre ³ ela	19. mais saiu da sua casa e é por isso que
8. disse que era muito perigoso mora[r] em	20. o esquilo como nozes. fim.
9. baixo ⁴ , então ele viu uma árvore bem bonita	
10. e subiu para ver o que tinha	
11. dentro, tinha várias nozes, água e cama	
12. ele disse para todos os animais ⁵ e	
13. faltou um animal esse animal	

Fonte: LAME, Dossiê ECR, 2012.

Introduzida na voz do narrador (linhas 2 e 3), a história se desdobra através da fala de seus personagens, sobretudo das linhas 3 a 9. O EDI “o esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida¹” (linhas 3 a 5) é formado por locução

verbal, estando o verbo auxiliar no pretérito imperfeito (“tinha”) e o verbo principal no particípio (“perguntado”). À pergunta do esquilo, o leão responde em sua própria voz. No EDD “ele disse eu não sei se você pode mora[r] comigo²” (linhas 5 a 7), o sintagma introdutor é constituído por pronome pessoal na terceira pessoa do singular e pelo verbo “dizer” no pretérito perfeito. Em todo o conto etiológico, o modo indicativo será o único utilizado por Maria e Natália.

O terceiro EDI não explicita o que o esquilo perguntou à lebre. Porém, o encadeamento textual poderia delinear como possível configuração: “o esquilo perguntou à lebre [onde tinha uma casa com comida]³” (linha 7). Como resposta, “ela disse que era muito perigoso mora[r] embaixo⁴” (linhas 7 a 9). Dado o perigo de morar em solo, o esquilo vê uma árvore em cujo interior há nozes, água e cama. E “ele disse para todos os animais⁵” (linha 12) o que havia encontrado. O esquilo, todavia, esqueceu de contar a um dos animais sobre sua mudança de endereço. Para evitar um desfecho negativo para si, ele não saiu mais de sua nova casa.

Antes da finalização da narrativa, é pontuado que “o esquilo disse para a lebre que tinha como visita⁶” (linhas 15 e 16). A ausência do pronome “ela” antes de “tinha” torna a fala do esquilo ambígua e, talvez, contraditória do ponto de vista narrativo. Se o esquilo estava em sua própria casa, como ele teria ido como visita? O tecido textual, contudo, ratifica a visita da lebre ao esquilo – “quando a lebre saiu o esquilo se sentiu sozinho na nova casa”, linhas 17 e 18.

A leitura do manuscrito escolar mostra que as falas dos personagens esquilo, leão e lebre foram introduzidas pelos verbos *dicendi* “dizer” (4) e “perguntar” (2) no pretérito perfeito do modo indicativo. Em EDI, os verbos foram acompanhados pelo conectivo “que” (1) e pelas preposições “para” (3) e “a” (1). Mas, como essas falas foram construídas? O que Maria e Natália falaram antes de escrevê-las? Outras falas foram sugeridas para esses personagens? O produto textual não possibilita responder a essas questões que apontam para a gênese do discurso (in) direto. Com olhar e

ouvidos voltados ao processo de escritura em ato, as próximas linhas buscam recuperar o processo de criação e escrita das falas dos personagens esquilo, leão e lebre (linhas de 3 a 9). Por limitação de espaço, a gênese das demais falas não é abordada.

Do manuscrito escolar ao processo de escritura em ato: construindo as falas de personagens

Os primeiros diálogos entre Maria e Natália sobre a história a ser escrita aconteceram a partir dos 10 primeiros minutos do registro fílmico. Anterior a esse momento, a sala de aula estava sendo organizada. Dos 10 aos 14:35 minutos, as alunas definiram o título da narrativa.

TD1⁵_00:17:18-00:18:52. Maria e Natália começam a combinar a história. Em negrito, as primeiras construções para as falas dos personagens esquilo e leão/lebre: “o esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida¹” (linhas 3 a 5) e “ela [a lebre] disse que era muito perigoso mora[r] embaixo⁴” (linhas 7 a 9).

165. MARIA*	Há muito tempo atrás, o esquilo:: <i>o esquilo não tinha nada pra comer em casa::</i> tu nunca saque [sic] assim. (Continuando a história) <i>Aí ele não tinha casa.</i> Um dia <i>ele viu uma bela árvore</i> quando pa. (Reformulando) Não. Ele viu o senhor leão e perguntou... (Mudando a entonação da voz, marcando a voz do personagem) o que tenho aqui pra comer? ^{1.1} Onde eu posso morar? ^{1.2::} (Sem entonação) O se... o leão disse... (Mudando a entonação da voz, marcando a voz do personagem) você só pode morar em cima:: garoto ^{4.1} . Embaixo você não pode ^{4.2} . Embaixo é muito perigoso! ^{4.3} (Voltando a falar sem entonação)
----------------	---

⁵ Este texto-dialogal (TD) ocorreu entre 17:18 e 18:52. Para indicar sobreposições, utilizamos o sinal **L** no turno sobreposto. Quando não compreendemos o que foi dito pelas alunas ou professora, empregamos a sigla Segmento Incompreensível (SI). Para registrar as pausas, utilizamos:: para pausa curta (até 3 segundos) e ::: para pausa média (mais de 3 segundos). Asterisco junto ao nome da aluna indica que ela é a responsável por escrever a história. O bloco em verde, entre os colchetes, mostra o que foi escrito. Todas as transcrições seguem a mesma codificação.

166.

NATÁLIA

Ele começou a procurar uma coisa em cima, uma casa em cima e **viu uma bela árvore**. Quando ele subiu e entrou no buraco... da árvore, viu várias nozes dentro do... dentro da árvore e começou a viver lá e... depois:: ele não sentiu mais a fome que sentia depois. E to... e entraram... viu... veio uma menina e namorou com ele e foram felizes para sempre!! Ou eu corto essa parte da menina?

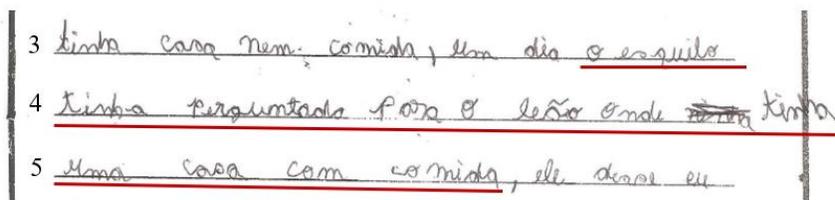
Corta essa parte da menina.

As primeiras construções enunciativas para as falas dos personagens esquilo e leão têm estreita relação com um enredo narrativo que se desenha e indiciam, concomitantemente, a habilidade linguístico-textual de Maria para construir a fala de personagens. Isto é, a princípio, a aluna disse que “o esquilo não tinha nada para comer em casa. [...] Um dia ele viu uma bela árvore” (turno 165, em itálico). Ao reformular sua fala, Maria inclui tanto um personagem na história (“leão”), quanto enuncia a as falas do esquilo^{1.1 e 1.2} e do leão^{4.1, 4.2 e 4.3}. A árvore/casa volta para a história (turno 165, em itálico), mas a partir do diálogo entre os personagens.

A fala do esquilo é formada por 2EDD. O primeiro, “o que tenho aqui para comer?”^{1.1}, está relacionado a uma ausência de comida na casa do esquilo. Como não sabemos onde se deu o encontro entre os personagens, não é possível assegurar onde seria o “aqui” (floresta de uma forma mais geral, casa do leão). Em seu segundo EDD, o esquilo pergunta ao leão: “onde eu posso morar?”^{1.2}. Quando relacionada à primeira proposta de enredo, “o esquilo não tinha nada para comer em casa” (Maria, turno 165), a fala do esquilo^{1.2} parece contraditória, porque o personagem já teria uma casa. O EDD² também mostra o retornar de uma outra sugestão feita por Maria – “ele não tinha casa” (turno 165, em negrito). Em resposta à última pergunta do esquilo, “o senhor leão disse você só pode morar em cima, garoto^{4.1}. Embaixo você não pode^{4.2}. Embaixo é muito perigoso”^{4.3} (Maria, turno 165). Posterior

a escrita de “há muito tempo atrás o esquilo não tinha casa nem comida” (linhas 2 e 3), as alunas voltam a combinar a história.

Figura 4 – Registro da fala do personagem esquilo (linhas 3 a 5) no manuscrito escolar.



TD2_00:22:07-00:24:28. Maria começa a escrever a fala do esquilo no manuscrito escolar. Da combinação oral à escrita da fala do personagem, passa-se do discurso direto para o discurso indireto.

183. MARIA*	(Lendo) Há muito tempo atrás. Tempo atrás, o esquilo não tinha casa nem comida. (Prosseguindo narrativa) Um dia. (Falando e escrevendo) Um... dia [um dia]. (Continuando história) o esquilo (Silabando e escrevendo) L o... es... qui... lo [o esquilo]
184. NATÁLIA	(Falando ao mesmo tempo em que Maria) o esquilo (Falando após Maria terminar de escrever “o esquilo”) tinha perguntado para o leão... onde tinha L:: comida em casa ^{1,3} .
185. MARIA*	Tinha. (Escrevendo [i]). (Com o dedo no manuscrito, Maria olha a repetição de “o esquilo” nas linhas 2 e 3). Oia. (Maria aponta para o artigo “o” no primeiro aqui. No segundo, para “esquilo”) Aqui. Aqui. (Com a caneta sobre sintagma “o esquilo”) E depois disso aqui. (Com a caneta em cima do “não”, linha 2). Só não tem isso. (Com caneta em cima de “tinha”, linhas 3 e 4). Mas tem isso. Tinha. (Com a caneta em cima de “o esquilo”, linhas 2 e 3) e... o esquilo, o esquilo. (Com a caneta em “tinha”, linhas 3 e 4). Tinha, tinha. (Com a caneta em cima do “não”, linha 2). Só não tem esse não aqui. (Falando e escrevendo) tinha [inhã]. Ó. (Lendo) Há muito tempo atrás, o esquilo não tinha casa nem comida. Um dia o esquilo tinha (Falando e escrevendo) per... L gun... gun... ta... do [perguntado]
186. NATÁLIA	(Falando enquanto Maria escreve) guntado (Após a finalização de “perguntado”) para o leão
187. MARIA*	(Falando e escrevendo) para [para] Fala mais alto! L para o... le...ão [o leão]
188.	...para o leão (Falando ao mesmo tempo em que Maria). Le... ão

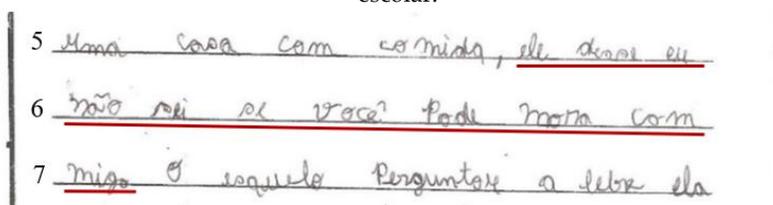
NATÁLIA	
189.	Quando eu falo, eu faço a letra do tamanho de um gigante.
MARIA*	(Maria levanta o manuscrito e as alunas olham. Ambas riem). Olha a diferença! (Lendo) Há muito tempo atrás, o esquilo não tinha casa nem comida. Um dia o esquilo tinha perguntado para o leão...
190.	onde tinha casa e comida ^{1.4}
NATÁLIA	
191.	(Falando e escrevendo) on...de [onde]
MARIA*	
192.	tinha uma casa com comida ^{1.5}
NATÁLIA	
193.	(Falando e escrevendo) tinha [tinha]. (O verbo será reescrito durante a releitura da história. Silabando e escrevendo) uma... uma... ca...sa com co... mi...da [uma casa com comida].

As fronteiras do discurso reportado são tênues e apreendem complexos movimentos linguístico-enunciativos. As primeiras enunciações para a fala do esquilo foram feitas em EDD: “ele viu o senhor leão e perguntou... o que tenho aqui pra comer?^{1.1} Onde eu posso morar?^{1.2}” (Maria, turno 165). Agora, ela se configura como um EDI: “[o esquilo] tinha perguntado para o leão onde tinha comida em casa^{1.3}” (Natália, turno 184). Estabelecendo relação entre sintagma introdutor (EDD) e frase introdutória (EDI), é possível observar que: a) “o senhor leão” passou de complemento de objeto direto do verbo “ver” para complemento de objeto indireto do verbo “perguntar”, com supressão de pronome de tratamento; b) verbo “perguntar” passou do pretérito perfeito a verbo principal da locução verbal, com acréscimo da preposição “para”.

As mudanças são ainda mais complexas na fala do esquilo. O enunciado “onde tinha comida em casa^{1.3}” recupera a sugestão feita por Maria no início da combinação da história^{1.1} (turno 165), na medida em que ambas^{1.1 e 1.3} pressupõem a possibilidade de haver comida. Mas, elas diferem quanto à precisão do local “onde” a comida estaria. No enunciado^{1.3}, o “onde” seria “em casa”. Se a fala de Natália^{1.3} recupera àquela de Maria^{1.1}, ela vai de encontro ao enredo que consta no manuscrito escolar: “o esquilo não tinha casa nem comida” (linhas 2 e 3).

Escrito o enunciado “um dia o esquilo tinha perguntado para o leão” (turnos 183-187, linhas 3 e 4), Maria relê a história. Na sequência, Natália propõe dois complementos indiretos para finalizar a fala do esquilo – “onde tinha casa e comida^{1.4}” (turno 190) e “[onde] tinha uma casa **com** comida^{1.5}” (turno 192). A primeira sugestão de Natália^{1.4} mantém estreita relação com os EDD “onde eu posso morar?^{1.2} e “o que tenho aqui pra comer”^{1.1}. A segunda sugestão^{1.5} está relacionada com o texto já escrito, por recuperar o sentido de casa com comida. As reformulações feitas por Natália na fala do esquilo reestabelecem unidade de sentido, e esse importante movimento de retorno pode estar associado à releitura da história feita por Maria. Finalizada a fala do esquilo (linhas 3 a 5), as alunas voltam a combinar e a escrever a história.

Figura 5 – Registro da fala do personagem leão (linhas 5 a 7) no manuscrito escolar.



TD3_00:24:29-00:26:26. Natália sugere a fala da lebre, “ela [a lebre] disse que era muito perigoso mora[r] embaixo” (linhas 7 a 9), que ainda pertence ao leão. Maria escreve, a princípio, a fala do leão (linhas 5 a 7).

194. NATÁLIA	Mas o leão disse que só podia morar no alto ^{4.4} , não no baixo ^{4.5} , que embaixo era perigoso ^{4.6} .
195. MARIA*	(Interrompendo Natália) Calma! (Lendo) Uma casa com ca... comida. (Continuando história) O leão disse... Ah, né essa parte não! (Propondo nova continuidade para a história) O leão disse ^{2.1} ... ele disse que ele não sabia ^{2.2} . (Falando e escrevendo) Ele dis...se [ele disse] eu... não sei... se você pode morar comigo ^{2.3} . (Falando e escrevendo) eu... não [eu não]. Sei é com “c”, né?
196. NATÁLIA	Sei?! (Maria balança confirmando sua dúvida) É com S!
197.	Ah é. (Falando e escrevendo) sei [sei] Sei. (Lendo) Uma casa

O diálogo entre Maria e Natália (TD3) evidencia a não coincidência que pode haver entre a temporalidade do oral e a linearidade do escrito. Embora a sugestão de Natália (turno 194) seja anterior àquela de Maria (turno 195), ter-se-á primeiro a escrita do proposto por Maria. A sugestão de Natália mantém a sequência narrativa proposta na combinação da história (Maria, turno 165); Maria desenvolve o enredo narrativo. Isto é, a fala do leão, “eu não sei se você pode morar comigo”^{2.3}, justifica/antecede a recomendação do local onde o esquilo deve morar^{4.4.6}.

Em sua proposta Maria diz: “o leão disse^{2.1}... ele disse que ele não sabia^{2.2}. Ele dis...se eu... não sei... se você pode morar comigo^{2.3}. Na frase introdutória, o sintagma nominal “o leão” é substituído pelo pronome “ele”. Diferente das situações anteriores, aqui, há um movimento inverso: de EDI a EDD. Na passagem, preserva-se a estrutura “ele disse”, com apagamento do conector “que”^{2.2}. Da frase reproduzida àquela do personagem em EDD, há como movimentos linguístico-enunciativos: substituição de pronome pessoal de terceira pessoa (“ele”) para um pronome de primeira pessoa (“eu”); o verbo “saber” passa do imperfeito para o presente. Em EDD, a fala do leão evidencia o que personagem “não sabia” (“se você pode morar comigo^{2.3}”).

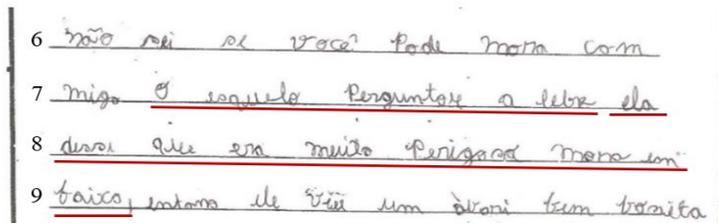
A fala de Natália, “o leão disse que só podia morar no alto^{4.4}, não no baixo^{4.5}, que embaixo era perigoso^{4.6}” (turno 194), recupera o dito por Maria na combinação da história: “o senhor leão disse você só pode morar em cima, garoto^{4.1}. Embaixo você não pode^{4.2}. Embaixo é muito perigoso!^{4.3} (turno 165). No sintagma introdutor, “o leão disse” é mantido, com supressão do pronome de tratamento (“o senhor”). Dada a passagem do EDD para o EDI, inclui-se o “que”. As mudanças mais numerosas ocorrem na fala do leão. Relacionando “você só pode morar em cima, garoto”^{4.1} e “só podia morar no alto”^{4.4}, suprime-se pronome pessoal “você” e vocativo “garoto”, o verbo “poder” passa do presente para o

pretérito imperfeito e “em cima” é substituído por “no alto”. Apesar dessas modificações, o sentido da fala do leão é mantido.

O segundo EDD da fala do leão, “embaixo você não pode”^{4.2} (Maria, turno 165), foi condensado em “não no baixo^{4.5}” (Natália, turno 194). De “embaixo é muito perigoso!”^{4.3} (Maria, turno 165) a “que embaixo era perigoso^{4.6}” (Natália, turno 194), houve acréscimo da partícula subordinativa “que”. Os EDD^{4.5} e ^{4.6} preservam o sentido dos EDD anteriores^{4.2} e ^{4.3}.

Ao se realizar a leitura completa da atual fala do personagem leão – “o leão disse que só podia morar no alto^{4.4}, não no baixo^{4.5}, que embaixo era perigoso^{4.6}” (Natália, turno 194) – o enunciado “não no baixo” parece apontar para a fala do próprio personagem leão (EDD), e não para a fala de um narrador que recupera o conteúdo da fala desse personagem (EDI). Se for o caso, a fala do personagem leão^{4.4-4.6} estará estruturada em DIL e não em DI.

Figura 6 – Falas dos personagens esquilo (linha 7) e lebre (linhas 7 a 9) no manuscrito escolar.



TD4_00:26:26-00:29:34. Maria começa a escrever a fala do esquilo no manuscrito escolar. Da combinação oral à escrita da fala do personagem, passa-se do discurso direto para o discurso indireto.

<p>201. MARIA*</p>	<p>(Pegando a folha da mesa de Natália e relendo o texto) Há muito tempo atrás, o esquilo não tinha casa nem comida. Um dia o esquilo tinha perguntado para o leão onde tin (Identificando erro na grafia de “tinha”) nin...nha, tinha! Eu coloquei ninha! Tinha (Rasurando [ninha] e escrevendo [tinha] ao lado) Tinha colocado “ninha”! (Tentando localizar onde parou na leitura) Nã... Onde tinha nã ninha não. Hã?:: (Continuando a leitura) Ele disse...ah!Leão onde... tinha não se... tinha uma casa com comida ele disse... eu não sei se</p>
------------------------	---

	(Falando e escrevendo) você [você] pode [pode] mo...rar [mora] (Escrevendo “comigo” separadamente) com [com] migo [migo] ^{2.3} . O esquilo disse que ele achava perigoso ^{4.7} .
202. NATÁLIA	(Olhando para o manuscrito) Dois “m”? (Estranhando a grafia de “comigo”) Com... mi...
203. MARIA*	(Em tom de “sim” qual a dúvida/problema?) Sim:: Comigo. Aqui então, ó, aqui (Apontando para a palavra “com”). (Lendo a história) Não sei se você pode morar comigo. (Continuando história. Falando e escrevendo) O es...qui...lo [o esquilo]::: (Parando para pensar como continuar a história. Olhando para frente, 00:28:09 - 00:28:16).
204. NATÁLIA	Perguntou à lebre! ^{3.1}
205. MARIA*	(Lendo) Não sei se você pode morar comigo. L (Continuando história) O esquilo perguntou à lebre e a lebre disse que é muito perigoso embaixo ^{4.8} . (Lendo) O esquilo
206. NATÁLIA	(Simultaneamente à fala de Maria) Depois ele pergun... (Depois que Maria leu “o esquilo”) E depois ele L perguntou...
207. MARIA*	(Interrompendo a fala da Natália) Per... Per...gun... [pergun] .
208. NATÁLIA	E depois!
209. MARIA*	...guntou... tou (Concluindo a escrita da palavra perguntou [tou]). (Falando e escrevendo) a le...bre [a lebre] a lebre::: (Olhando para a parede, enquanto Natália tenta ver o que Maria acabou de escrever).
210. NATÁLIA	Ela disse...
211. MARIA*	...ela... (Falando e escrevendo) [ela desse] ...
212. NATÁLIA	(Ditando enquanto Maria escreve) ...que... era muito perigoso...
213. MARIA*	(Falando e escrevendo) que [que] ... era [era] L muito [muito] pe... ri... L go... so [perigoso]
214. NATÁLIA	perigoso. Muito perigoso... goso. (Falando após Maria escrever “perigoso”) morar embaixo ^{4.9} (Silabando enquanto escreve) ...mo...rar [mora] em [em] bai...xo [baixo]

Em “o esquilo disse que ele achava perigoso^{4.7}”, o esquilo reproduz indiretamente o que o leão havia dito tanto em EDD, “o senhor leão disse você só pode morar em cima, garoto^{4.1}. Embaixo

você não pode^{4.2}. Embaixo é muito perigoso!^{4.3}” (Maria, turno 165), quanto em EDI “o leão disse que só podia morar no alto^{4.4}, não no baixo^{4.5}, que embaixo era perigoso^{4.6}” (Natália, turno 194). Do leão, a fala passa a pertencer ao esquilo e, logo em seguida, a lebre. Como visto, após Maria escrever “o esquilo” (turno 203), Natália diz “perguntou à lebre^{3.1}” (turno 204), incluindo um novo personagem na história (“a lebre”). Talvez, esteja nessa última fala de Natália a justificativa para a substituição do esquilo pela lebre – “o esquilo perguntou à lebre^{3.1} e a lebre disse que é muito perigoso morar embaixo^{4.8}” (Maria, turno 205).

Os EDI “o esquilo disse que ele achava perigoso^{4.7}” (Maria, turno 201) e “a lebre disse que é muito perigoso morar embaixo^{4.8}” (Maria, turno 205) têm a mesma estrutura em termos de frase introdutória: sujeito (o esquilo / a lebre) e verbo “dizer” na terceira pessoa do singular, seguido pelo “que”. Na fala do personagem, passa-se da dúvida (“ele achava”) para a certeza (“é muito perigoso”). Da voz do esquilo para a voz da lebre, ainda há precisão do que seria “perigoso” (“morar embaixo”). Sem essa particularização, poder-se-ia associar o “perigo” a “morar com o leão”. Isto é, Maria tinha escrito “ele disse eu não sei se você pode morar comigo” e depois falou: “o esquilo disse que ele achava perigoso”. Por proximidade sintagmática, o perigo poderia estar no esquilo morar com o leão – sentido não pretendido na história. Ao explicitar o motivo do perigo, retoma-se o enredo proposto desde a combinação da narrativa.

Maria escreve “o esquilo perguntou à lebre” (linha 7) e, em seguida, Natália fala “ela disse que era muito perigoso morar embaixo^{4.9}” (turnos 210, 212 e 214). Se, para Maria, parece não haver problema em repetir o grupo nominal “a lebre”^{4.8} (turno 205), talvez o mesmo não possa ser dito de Natália, que substituiu “a lebre” por “ela”^{4.9} (turno 210). Em sua fala, Natália também passa o verbo “ser” do presente para o pretérito imperfeito do modo indicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do manuscrito escolar faz supor que as falas dos personagens esquilo, leão e lebre foram escritas sem grandes dificuldades, sobretudo devido à quase ausência de rasuras. O acesso ao processo de escrita da história registrado em vídeo permitiu observar, porém, que a criação e a escrita desse elemento narrativo sofreram a interferência de elementos diversos, como o diálogo entre as alunas e a frequente releitura do texto. Também foi possível observar a passagem do EDD para o EDI (e vice-versa), após intensas (re)formulações orais.

A gênese da fala do personagem esquilo, “o esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha uma casa com comida¹” (EDI, linhas 3 a 5), apreendeu como construções coenunciativas: a) “ele viu o senhor leão e perguntou...o que tenho aqui pra comer?^{1.1} Onde eu posso morar?^{1.2}”; b) “o esquilo tinha perguntado para o leão onde tinha comida em casa^{1.3}”; c) “onde tinha casa e comida^{1.4}”; d) “tinha uma casa com comida^{1.5}”. As mudanças feitas possibilitaram (re)estabelecer unidade textual entre a história já escrita (linhas 2 e 3) e a fala do personagem esquilo¹.

De modo similar à fala do esquilo¹, a fala da personagem lebre, “ela disse que era muito perigoso morar embaixo⁴” (EDI, linhas 7 a 9), começou a ser construída durante a combinação oral da história. Enquanto era construída, essa fala pertenceu ao leão, ao esquilo e a lebre, como indicam os enunciados que constituem sua gênese: a) “o se... o leão disse... você só pode morar em cima, garoto^{4.1}. Embaixo você não pode^{4.2}. Embaixo é muito perigoso!^{4.3}”; b) “o leão disse que só podia morar no alto^{4.4}, não no baixo^{4.5}, que embaixo era perigoso^{4.6}”; c) “o esquilo disse que ele achava perigoso^{4.7}”; d) “a lebre disse que é muito perigoso embaixo^{4.8}”; e) “ela disse que era muito perigoso morar embaixo^{4.9}”.

As falas do esquilo¹ e da lebre⁴ tiveram suas primeiras formulações feitas em EDD, mas foram escritas em EDI. Na fala do leão, “ele disse eu não sei se você pode morar comigo^{2.3}” (EDD, linhas 5 a 7), houve movimento inverso: “o leão disse^{2.1}... ele disse

que ele não sabia^{2,2}". O EDI "o esquilo perguntou à lebre³" (linha 7) foi escrito da mesma forma que foi enunciado.

Os resultados encontrados indicam que as falas dos personagens escritas no manuscrito escolar resultam de intenso processo de (re)formulações orais. Eles também sugerem que o processo de criação e escrita da fala de personagens está relacionado tanto ao conteúdo narrado, diálogo entre as alunas na construção da história e do elas que preservam em sua memória de trabalho, quanto à prática docente, condição letrada e subjetividade discentes.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-Revuz, J. **Une langue: le français**. Sous la dir. de R. Thomassone, p. 192-201, Hachette. Coll. Grands Repères culturels, 2001.
- BARBOSA, R. A. **Contos africanos para crianças brasileiras**. Ilustrações Maurício Veneza. São Paulo. Paulinas 2004. Coleção árvore falante.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BORÉ, C. Le discours direct dans des écrits fictionnels scolaires: marques et signification. In: BRANCA-ROSOFF, S. et al. (eds). **L'hétérogène à l'oeuvre dans la langue et les discours**. Hommage à Jacqueline Authier-Revuz. Limoges, Lambert-Lucas, 2012, p. 117-134.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- CALIL, E.; AMORIM, K. A. Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um: a gênese de discurso direto em um processo de escritura a dois. **Domínios da linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 4, p. 1175-1193, 2017.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

FABRE, C. "Frontières et variantes du discours rapporté dans quelques narrations de scripteurs débutants", **Le français dans tous ses états**, 13. CRDP de Montpellier, 1990.

FIGUEIREDO, J. B. A reprodução da enunciação indireta em narrativas infantis. **Rev. de Letras**, v.1/2, n. 20, p. 91-102, jan./dez. 1998.

GRÉSILLON, A. **Elementos de Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2007.

LAURENT, N.; DELAUNAY, B. **Bescherelle**: la grammaire pour tous. Nouvelle édition. Hatier. 2012.

LEBRAVE, J.-L.; GRÉSILLON, A. **Linguistique et génétique des textes**: un décalogue, 2009, s/p.

LIRA, L. CALIL, E. Gênese da fala do personagem em contos etiológicos inventados por dois alunos recentemente alfabetizados: o jogo entre o oral e o escrito. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 20/2, p. 122-150, ago. 2017. DOI: 10.5433/2237-4876.2017v20n2p122.

PLANE, S; RONDELLI, F.; VENERIN, C. Variations, fidélité, infidélité: l'écriture et la réécriture de discours rapportés par des jeunes scripteurs. In: DESOUTTER, C.; MELLET, C. (Dir.). **Le discours rapporté**: approches linguistiques et perspectives didactiques, 2013, p. 215-232. Edition: Peter lang.

SOARES, M. E. Processos de organização textual na escrita: o discurso direto na construção de narrativas infantis. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos**, Univ. Estado do Rio de Janeiro, v. I, p. 45-65, 2005.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: RELEXÕES SOBRE O ERE

Isabele Castor de Araújo¹
Nádson Araújo dos Santos²

INTRODUÇÃO

Vivenciamos uma tensa crise sanitária mundial ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 que alterou a rotina das pessoas e desacelerou o ritmo das atividades econômicas e sociais desde 2020. Essas mudanças além de causar preocupações na saúde individual e coletiva da população também alteraram a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem nas escolas da educação básica, faculdades e universidades, ou seja, em todo âmbito educacional. No estado do Acre, as instituições de ensino suspenderam por quase dois anos as aulas presenciais e tiveram que se adaptar ao formato do Ensino Remoto Emergencial (ERE), principalmente o professor de Língua Portuguesa que teve que se adaptar a esta nova realidade educacional. Diante deste contexto

¹Mestranda em Educação pela Ufac. Especialista MBA Gestão de Pessoas pela Universidade Gama Filho. Graduada em Letras Português/ Espanhol, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (Gepel) da Ufac.

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAC). Professor Adjunto do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (CELA/UFAC). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (Gepel). Contato: nadson.araujo@gmail.com

apresentado, o estudo tem como objetivo abordar sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e o uso das TDIC

A metodologia de ensino antes utilizada passou a ser mesclada adotando o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), por exemplo: conteúdos impressos e diversas estratégias, como a TV aberta, emissoras de rádio, entre outras, sob a orientação das secretarias de educação estaduais e municipais (SANTOS *et al.*, 2021a).

Tanto professores como os alunos tiveram que se adaptar a este novo modelo de ensino, recorrendo às TDIC, à internet e ao uso de aplicativos diversos. Integrar as TDIC ao currículo escolar e a “vida” escolar do professor irá fazer com que ele seja o mediador entre a tecnologia e o conteúdo e o professor precisa conhecer a funcionalidade educativa dos computadores, celulares e da internet, como também, ter domínio das ferramentas que podem ser utilizadas durante as aulas, interagindo com os alunos e atuando como mediador da aprendizagem.

Segundo Costa (2013), para que exista a integração entre as tecnologias e os conteúdos escolares é necessário a presença das TDIC na formação dos professores (formação inicial e formação continuada), pois, estas capacitam os mesmos para atuarem com as tecnologias e enfrentarem os desafios escolares, como os impostos pela pandemia da COVID-19. Neste sentido, é imprescindível que o professor esteja capacitado para lidar com as inovações tecnológicas e conseqüentemente formar cidadãos, e profissionais mais competentes, éticos e humanos.

Nas palavras do educador Moacir Gadotti, a educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma – ela se debate e se busca e quem vai promover essa interação será quase sempre “na pessoa” do professor.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia da COVID-19 trouxe impacto para a educação brasileira, principalmente na suspensão das aulas presenciais e a

utilização das TDIC como alternativa para concluir o processo de ensino-aprendizagem e minimizar prejuízos educacionais dos discentes.

Dados da UNESCO (2020) revelam que diversas instituições de ensino foram prejudicadas pelo seu fechamento deixando milhares de alunos sem ter acesso à educação escolar. Além dos professores que também alteraram a sua metodologia de ensino por ter que se adaptarem ao uso das TDIC.

Sobre tal assunto Barganha; Bernardes e Antunes (2021,p.8), destacam que “os professores tiveram em pouco tempo, uma grande mudança em seu cotidiano escolar, com dificuldades e poucos recursos, foram impulsionados a se adaptar ao uso das TDIC para continuidade de suas atividades profissionais e interações com os alunos, e o que antes era utilizado apenas para complementação de material pedagógico, tornou-se uma ferramenta necessária em tempos de pandemia da COVID-19, e com os alunos as dificuldades não foram diferentes”. Assim, tais transformações trouxeram diversos problemas aos alunos, dentre eles, os relacionados ao acesso aos meios tecnológicos quando estes dispunham destas oportunidades, além de tornar nítida a desigualdade social pelo fato de nem todos os alunos terem acesso às tecnologias, como computadores, celulares e internet, fatores estes que dificultaram o processo de ensino-aprendizagem e o mesmo acontecia entre os professores.

Segundo Silva (2020), existe um desejo dos professores em aprender a utilizar os recursos digitais, com um determinado senso de urgência, para que haja a adaptação ao momento, como um aspecto essencial e importante para a formação continuada. Entretanto, só esse desejo não basta, é necessário reconhecer que ainda têm obstáculos a serem vencidos, por ambos os lados, de um, os centros educacionais, que sofrem com a falta de recursos tecnológicos e deixam de oferecer componentes curriculares, como as aulas de laboratórios, estágios, entre outros, e os alunos, que também enfrentam a falta de acesso aos recursos tecnológicos e vivenciam a dificuldade em aprender sozinhos, principalmente

para aqueles que os pais ou responsáveis não podem acompanhá-los nas aulas ou no fazer das atividades remotas (GATTI, 2005; DIAS; PINTO, 2020).

Em síntese, a pandemia da COVID-19, alterou o processo de ensino aprendizagem das escolas públicas e particulares, pois estas tiveram que se adaptarem às novas metodologias de ensino. O professor passou a desenvolver as atividades pedagógicas de forma diferenciada nas expectativas de manter a qualidade do ensino, entretanto, o que presenciamos é que nem todos os alunos foram contemplados, haja vista que muitas famílias não dispõem de recursos financeiros para comprar as tecnologias necessárias para que seus filhos tivessem acesso à educação e nem os professores, pois muitos não sabiam nem utilizar determinadas ferramentas, plataformas, aplicativos para minimizar esse distanciamento diante da pandemia instaurada.

FORMAÇÃO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS TDIC

Quando observamos o papel do professor percebemos que ele não tem apenas um papel social e sim, o que leva o saber e faz com que o aluno a partir dali ele aprenda também a “buscar” já que o professor acaba tendo uma participação social, dialética, construtiva e transformadora da vida de cada aluno. Segundo Moore (2019), faz-se necessário olhar o “professor” como um profissional que necessita de constante atualização e vivência, haja vista que o ato de ensinar é capaz de transferir muito mais do que conhecimento, mas também experiências ao longo de suas aulas e vivências em sala. O Professor diante de tudo o que já foi exposto precisa estar aberto ao novo, novas experiências, conhecimentos, vivências e isso inclui o uso das TDIC em suas aulas de Língua Portuguesa e para isso os mesmos precisam de constantes atualizações. Assim, é esperado que os professores possam fazer de sua sala de aula constantes aprendizados nesta era da internet e um olhar crítico diante das novas tecnologias.

Ficou visível que muitos professores passaram por dificuldades, incertezas e muitas dúvidas em relação às TDIC e também muito aprendizado em relação a elas. Destacamos as possibilidades que esse novo ambiente traz para o processo de ensino e aprendizagem, prolongando a reflexão e o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos seus usuários, neste caso, os alunos e pode-se observar também o quanto essas novas práticas levam à novas formas de aprendizagem.

Isso é importante, uma vez que, nos processos formativos de professores, tanto iniciais quanto continuados, ainda se mostram tímidos os esforços de trabalho relacionados ao letramento digital. Isso se torna visível em um relatório de pesquisa publicado recentemente: *Professores do Brasil: impasses e desafios* (GATTI; BARRETO, 2009). Essa pesquisa teve como objetivo oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a Educação Básica no Brasil.

A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, [das disciplinas] o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 153).

No Brasil, a formação de profissionais da Educação segue normativas e orientações do documento oficial nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece em seu Art. 62, que os cursos de formação de professores para atuarem na educação podem ser presenciais ou a distância (BRASIL, 1996).

A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e em seu anexo são apresentadas as competências gerais docentes e a necessidade pela busca de “soluções tecnológicas para uma evolução das práticas pedagógicas” (BRASIL, 2019, p. 13). As TDIC estão também presentes na ação de planejamento e ensino, as quais devem subsidiar a aprendizagem, e ao docente cabe incorporar seu uso em sua prática pedagógica, com o objetivo de favorecer a aprendizagem e transformar a educação (BRASIL, 2020).

Para que os professores saibam utilizar as TDIC, como uma ferramenta pedagógica, precisam de cursos de integração com estas tecnologias, considerando que os professores necessitam proporcionar situações de aprendizagem que integrem as TDIC às suas atividades práticas. Isto é importante para que esses futuros professores possam vivenciar situações de ensino e de aprendizagem fundamentados nessas tecnologias e proporcionadas de forma correta aos seus alunos e ainda, com intencionalidade.

Na contemporaneidade e nesta pandemia é primordial que os professores desenvolvam competências e habilidades para conduzir suas práticas pedagógicas por meio das TDIC (BRASIL, 2019), pois o uso das TDIC na educação, principalmente por meio de celulares, *smartphones* e *notebooks* possibilita uma transformação dos conceitos de espaço e tempo (BERALDO; MACIEL, 2016).

A introdução das TDIC nas aulas é um processo complexo (ALMEIDA, 2018), e, por isso, estas não devem ser usadas de forma isolada, mas sim associadas ao conhecimento pedagógico do professor e aos conteúdos curriculares, favorecendo assim uma aula dinâmica e interativa entre professores e alunos.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A discussão acerca das TDIC iniciou-se há aproximadamente três décadas, dentre os principais estudiosos que pesquisam acerca das relações de acontecimentos entre as tecnologias emergentes e a educação destacam se: (COSCARELLI; RIBEIRO, 2016), (ROJO; MOURA, 2012, 2019) e (SANTOS, 2019, 2022). Com os avanços dos meios tecnológicos do mundo, as informações circulam rapidamente na sociedade. Todavia, a popularização dos computadores e da internet, não está consolidada no Brasil, contudo, com a chegada dos computadores em boa parte das escolas públicas brasileiras, professores e alunos têm realizado exercícios de usos dessas TDIC em ambiência escolar (COSCARELLI, 2016).

De acordo com Ribeiro (2016, p. 85) há na atualidade:

Uma dependência total do homem em relação à máquina e a tecnologia para sobreviver. O mundo é marcado pela inteligência artificial, sendo a dependência uma de suas características. O homem cede espaço para construção de um sujeito coletivo que aos poucos, toma lugar das subjetividades e individualidades. O sujeito é o elo de uma teia de relações, formando um ecossistema, no qual, sozinho, não é ninguém. O indivíduo carrega em si um sistema aberto que deve propiciar um trabalho incessante e interativo.

Nesse sentido, Ribeiro (2016) defende que, atualmente as tecnologias têm sido parte da vida individual e coletiva dos sujeitos e são elas que garantem, nesse espaço-tempo praticado (BAKHTIN, 2011), a interação e a formação de teias de aprendizagem entre os sujeitos. Com a pandemia da Covid-19, esse relação homem-máquina e a necessidade incessante destacada pelo autor, de o homem interagir a partir do uso de TDIC, foi facilmente percebida, sobretudo, para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem nas mais diversas escolas

públicas brasileiras, inclusive na Disciplina de Língua Portuguesa. Destaca-se, ainda que, nas localidades em que não foi possível acontecer essa relação homem-máquina, as dificuldades foram ainda maiores para manter a continuidade das atividades educacionais (SANTOS *et al.*, 2021b).

Segundo Costa (2013), “para que exista a integração entre as tecnologias e os conteúdos escolares é necessário a presença das TDIC na formação dos professores, pois, estas capacitam os mesmos para atuarem com as tecnologias e enfrentarem os desafios escolares, como os impostos pela pandemia da COVID-19”. Neste cenário, o professor poderá ajudar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades e competências por meio da interação e construção do conhecimento, tendo como finalidade alcançar a autonomia individual e coletiva.

Com relação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), caracterizou-se como uma solução temporária e estratégica, no contexto da Pandemia de Covid-19 e promulgou-se em 2020, em decorrência da calamidade pública e a crise sanitária que se instalou no Brasil. Sobre tal assunto, há uma série de discussão sobre o modelo. O ERE foi visto por alguns autores como um processo falacioso (SAVIANI; GALVÃO, 2020), e por outros, como uma espécie de “salvaguarda” da educação em tempo de pandemia. Desse modo, não devemos omitir as precarizações que o sistema de ensino brasileiro sofre com a falta de investimento por parte do poder público em infraestrutura nas escolas para atender as demandas de professores e alunos para acessar as TDIC na escola, ocasionando assim, esta precariedade na educação conforme mencionada.

Diante do contexto apresentado, evidenciou-se, que tais fatores trouxeram dificuldades nos desdobramentos do ERE em todo o país. Ao contrário da Educação à Distância (EAD) que já é fortalecida em diversos sistemas de ensino (públicos e privados) o ERE foi concebido de forma emergencial, sem planejamento e sem preparação para sua execução. Segundo Santos (2022, p. 69) “a EAD exige para seu efetivo funcionamento um arcabouço de

TDIC e infraestrutura organizacional e pessoal por parte daqueles que desejam ingressar nessa modalidade de ensino”. O que a difere do ocorrido com o ERE.

Nas instituições de ensino, os professores e os alunos tiveram que se adaptar aos novos recursos, como o uso das plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, até então utilizados prioritariamente pelo Ensino a Distância (EAD), entretanto, essa situação gerou grandes desafios e tensões para o segmento educacional (SANTANA; SALES, 2020, p. 77), pois, grande parte das escolas, professores e alunos não estavam preparados para utilizar as TDIC e transformar o ambiente familiar em espaço de trabalho e estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tardif e Lessard (2005), observam que o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações na formação de docentes para a Educação Básica e que nos sinaliza um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação e, neste estudo, objetivamos analisar como se deu o trabalho do docente de Língua Portuguesa durante o ERE e no que se refere ao uso das TDIC, por parte dos professores de tal disciplina. Percebeu-se, que os professores e alunos tiveram diversas dificuldades relacionadas a esta nova metodologia de ensino, surgindo a necessidade de uma formação continuada aos professores, e para realidade de cada lugar, com a intencionalidade de que o aluno tenha o seu desenvolvimento amplo em diversos campos do conhecimento e, conseqüentemente, contribua para a melhoria da qualidade no ensino-aprendizagem.

Por fim, destaca-se que a formação de professores na Educação Básica tem que partir de seu campo de prática e, agregar a este os conhecimentos importantes, relevantes, selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as

mediações didáticas necessárias, ainda mais por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes, levando em consideração a vivência e realidade dos alunos e manter a qualidade do processo de ensino aprendizagem no formato remoto, considera-se que por parte dos professores é necessário que os mesmos tenham o domínio das TDIC, mas mesmo dominando tais técnicas não será a solução para toda e qualquer necessidade educacional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, M. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BAGANHA, R. J.; BERNARDES, A. C. B.; ANTUNES, L. G. Educação, formação docente, TDIC e saúde em tempos de pandemia pela COVID-19: uma revisão de literatura. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, e 021017, 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.15261>.

CNE/CP, N° 2, de 20 de dezembro de 2019.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

DIAS, E.; PINTO, F. C. A Educação e a COVID-19. **Ensaio: Aval. Pol. Public. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020

FREITAS, M. T. A. Formação de professores e o uso do Computador e da internet na escola. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: Feme, v. 12, n. 12, p. 251-270, dez. 2007/fev. 2008.

FREITAS, M. T. A. Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. SIMPÓSIO HIPERTEX TO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO MULTIMODALIDADE E ENSINO, **Anais... 2**. Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Maria-Teresa-Freitas.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. In: **Letramento digital e formação de professores**. Acesso em: 15 dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** 31 (113). Dez 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 16 dez. 2022.

LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 85-98.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SANTOS, N. A. Das páginas às telas: **o lugar do (não) lugar dos gêneros emergentes digitais no livro didático de português**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Alagoas. 2019.

SANTOS, N. A. **Prática de leitura na cultura digital sob a perspectiva dos Multiletramentos**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Alagoas. 2022.

SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A.; SANTOS, W. P. Tecnologias digitais e educação em tempos de pandemia da Covid-19: percepções de professores/as de Língua Portuguesa. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 59, p. 97-115, 2021a.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). 2021.

SILVA, S. **O que você e sua escola aprenderam nesta quarentena?** Petrópolis: Vozes, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Impactos da COVID-19 na Educação**. 2020.

LETRAMENTOS SOCIAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA PRÁTICAS ESCOLARES INOVADORAS

Luciana Oliveira Lago¹
José Nilton Cruz Jr.²
Úrsula Cunha Anecleto³

INTRODUÇÃO

Na primeira metade do século XXI, momento em que as tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante TDIC) se tornaram cada vez mais parte essencial das atividades cotidianas, compreender as relações entre práticas de linguagem e essas tecnologias se tornou fundamental para traçar metodologias que contemplem as necessidades eminentes dos atores que integram o ambiente escolar (ROJO, 2013). Empiricamente, tem-se

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS). Mestra em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). Professora, poetisa, cantora, consultora educacional e pesquisadora integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS).

² Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS). Mestre em Língua e Cultura (PPGLING/UFBA). Professor do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e pesquisador integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS).

³ Pós-doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Doutora em Educação (UFPB). Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Professora Adjunta no Departamento de Educação (DEDU/UEFS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS).

visto como um *status quo* na escola tradicional uma série de descompassos no que tange à permanência e ao desempenho qualitativo de diversos alunos, nas mais variadas faixas etárias, especialmente na rede pública de ensino.

A provocação que acima se apresenta parece escancarar um problema crônico que tem se instaurado paulatinamente em nossa sociedade. Tal problema se reflete, por exemplo, em dados oficiais do Governo Federal em relação ao índice de escolarização no Brasil⁴. Pode-se notar em todo o território brasileiro o legado que a versão tradicional da escola formal historicamente constituída apresenta: em muitos casos, enclausura-se os processos de letramentos da esfera cotidiana dos discentes, engessa-se as práticas de linguagem no âmbito da escrita e da oralidade, como se tais práticas visassem atender apenas a objetivos escolares (como aprovação no ano letivo, no vestibular, em concurso público etc.) e ignora-se, em grande parte, as implicações das TDIC na vida desses agentes e o modo como as utilizam dentro e fora do ambiente escolar.

Por outro lado, está cada vez mais na ordem do dia a recorrente necessidade de reflexão e de debates sobre reorganizações e/ou novos caminhos pedagógicos a serem traçados na Educação Básica, especialmente. O objetivo primordial não deve ser outro senão o de propiciar condições para que os discentes sejam mais ativos no processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, atuantes na construção do fazer pedagógico que leve ao melhor aproveitamento escolar, como proposto na Pedagogia dos Multiletramentos pelo New London Group (NLG, 1996; ROJO, 2012). Ainda que tal discussão seja

⁴ No site www.educa.ibge.gov.br, aponta-se que, em 2019, a taxa de analfabetismo entre jovens de 15 anos ou mais, foi de 6,6%, o que representa, aproximadamente, 11 milhões de analfabetos em todo o território nacional. Para se ter uma ideia em números absolutos do que esse percentual representa em relação à população total do Brasil, esse índice equivale à população de estados como Paraná e Rio Grande do Sul, na região Sul do país, ou é superior à população de estados como Pernambuco e Ceará, na região Nordeste.

pauta em jornadas pedagógicas, seminários educacionais e produções acadêmicas no campo da educação, ainda há um longo caminho a ser percorrido diante da realidade com a qual nos confrontamos enquanto educadores, em nossas salas de aula.

O embate entre a versão tradicional da escola, que tem suas bases fundacionais no sistema de autoridade do professor como detentor do conhecimento e na imposição de currículo conteudista, e a versão libertadora da educação refletida em práticas escolares mais flexíveis (FREIRE, 1986), não deve ser pensado como um esquema maniqueísta de cunho excludente e necessariamente concorrente. Ao contrário, a proposição do diálogo entre aquilo que fazemos e como fazemos e aquilo que queremos fazer para atingir objetivos distintos convida-nos a pensar em pontos de intersecção que, como educadores, adequamos à realidade das circunstâncias que nos cercam para que, então, possamos atender à necessidade atual de professores e de estudantes.

A questão da autonomia do estudante como personagem central, junto ao docente e à equipe de gestão escolar, não deve ser encarada como temática secundária frente às demandas da atualidade no campo da educação. Com o processo de disseminação do acesso à internet (ainda que boa parte da população não tenha acesso de qualidade garantido, sobretudo, em regiões mais carentes do país em termos de infraestrutura), redes sociais, sites de busca, *podcastings* etc. houve, gradativamente, a assunção, por parte de estudantes, de um papel cada vez mais questionador e dialógico, o que os ratificam como um dos protagonistas do processo educacional diante do professor, antes visto como o detentor do saber máximo e inquestionável em uma sala de aula.

Isto posto, faz-se necessário compreender as táticas que proporcionem metodologias contextualizadas no ambiente escolar, contemplando, simultaneamente, as práticas de linguagem situadas e socialmente engendradas nas relações heterogêneas dos professores com as TDIC, por suas diversas interfaces. Nesse sentido, a proposta deste capítulo é articular uma tríade conceitual entre

Letramentos Sociais, Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação a fim de responder à seguinte questão: quais as intersecções entre letramentos sociais, metodologias ativas e tecnologias digitais da informação e comunicação para práticas escolares inovadoras e exitosas?

Em busca da resposta para tal questionamento, apresentamos, de modo sintetizado, algumas das principais teorias acerca das três categorias em questão, bem como relevantes informações com base em pesquisas para a realização das intersecções teóricas e inferências que apontam, sugestivamente, para o desenvolvimento de práticas escolares inovadoras norteadas pelos princípios primordiais que conduzem a presente discussão.

O caminho metodológico trilhado foi a revisão bibliográfica integrativa de literatura, que permite uma abordagem metodológica referente às revisões bibliográficas, em virtude de sua capacidade em proporcionar a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. Ou ainda, por possibilitar resumir o passado da literatura empírica ou teórica, fornecendo uma compreensão mais abrangente de um determinado fenômeno/tema pesquisado, proporcionando a síntese de vários estudos já publicados, gerando novos conhecimentos, embasados em resultados de pesquisas anteriores (SOUZA *et al.*, 2010).

O presente capítulo está dividido em três seções e as considerações finais. Nas seções são apresentados os conceitos e as reflexões que circundam o contexto educacional na contemporaneidade, no intuito de fomentar e colaborar com a reflexão de teorias para que práticas docentes inovadoras possam ser elaboradas.

Nas considerações finais, apontam-se caminhos para que, com base nas reflexões apresentadas, oportunizem situações que levem a significação dos letramentos do ponto de vista do aprendizado e da valorização dos saberes e de práticas de letramentos entre estudantes e professores, de forma colaborativa.

Assim, o capítulo em questão não se constitui como um fim em si mesmo e nem presume encerrar os questionamentos aqui apresentados, mas se configura como uma tentativa de ponto de inflexão para práticas escolares inovadoras.

LETRAMENTOS SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES

Pensar os letramentos tão somente como a aquisição de habilidades mecânicas e/ou artificiais de leitura e de escrita resulta, implicitamente, na negação do aspecto social, que é inerente às práticas de linguagem (STREET, 2014). Tais práticas são constituídas socialmente e se integram a um contexto no qual os agentes interagem para promoção das suas diversas relações interpessoais, nas mais variadas esferas da vida cotidiana. Sem dúvida, tal constatação remete-nos inequivocamente ao fator social como elemento indissociável nos estudos dos letramentos. Assim, embora a adjetivação “sociais” vinculada à concepção de letramento sugira redundância é, ao mesmo tempo, um posicionamento político de autoafirmação que demarca o caráter social latente nos/dos letramentos.

As interações comunicativas que emergem da convivência em comunidade, por sua vez, resultam de práticas e eventos de letramentos com os quais lidamos em ambientes formais, do ponto de vista hierárquico e hegemônico, e em espaços menos legitimados pelos sujeitos que detêm a “autoridade” engendrada historicamente. É justamente no cerne dessa questão em torno da hegemonia e da autoridade que se tem discutido o modelo autônomo e o modelo ideológico explicitados por Street (2014).

Em que pese o fato de haver uma aparente dicotomia nas duas concepções aqui apresentadas (a primeira, centrada nas habilidades de leitura e de escrita estritamente; a segunda, mais voltada para a compreensão dessas práticas no contexto social, para além do caráter da habilidade motora-cognitiva), ainda se faz necessário ratificar que os modelos discutidos pelo etnógrafo

britânico não são excludentes, mas propõem elementos que, de uma certa maneira, se complementam no campo de estudo em questão. Parte-se do pressuposto de que conferir ao agente do processo sociointerativo as habilidades de linguagem é um meio que, além de outros caminhos, permitirá a este indivíduo transitar por mais espaços sociais e ampliar as suas práticas de letramento dentro da realidade na qual está inserido.

No que diz respeito à concepção de “sujeito letrado” e o seu suposto antagônico “sujeito iletrado”, a crença difundida nos primeiros estudos sobre o letramento (datadas de final da década de 1970 e início da década de 1980) presumia a existência de determinados “níveis de letramento”, como se fosse possível quantificar o grau de aptidão do sujeito no que se refere às práticas de linguagem. Nesse sentido, a alfabetização era vista como ponto de partida para os processos que envolvem as práticas de letramento, o que põe como centro da discussão a reificação da escrita como parâmetro para o próprio letramento - como se a participação nos eventos de letramento dependesse, apenas, do domínio das habilidades técnicas de leitura e de escrita.

Faz-se necessário ratificar que o entendimento pressuposto acima desconsidera um fator primordial ao se referir às práticas de linguagem em seu uso social: o processo de alfabetização, que é uma prática de letramento situada e com delimitação temporal - posto que é finalizada quando concluído o processo de aquisição da habilidade de leitura e de escrita - não encerra, em si mesma, todas as práticas de linguagem. Assim, ser alfabetizado não determina a ocorrência do fenômeno do letramento em absoluto e de maneira estanque. Por outro lado, a ausência da aquisição da habilidade de decodificação dos grafemas e da estrutura lexical e sintática escritas, embora esses sejam fatores importantes a serem adquiridos, não alija os indivíduos das muitas situações em que ele vivenciará eventos e, mais amplamente, práticas de letramento. Indubitavelmente, as práticas de linguagem continuarão a fazer parte da vida do indivíduo e ele as utilizará

socialmente para atender suas necessidades, de acordo com as suas habilidades adquiridas no convívio social.

Infelizmente, no entanto, a escola historicamente tem exercido a função excludente de criar categorias estanques sobre o que deve ou não ser considerado o “bom” letramento ou práticas de letramento “adequadas” e “aceitáveis”. Esse discurso, que ainda é posto como hegemônico no século XXI, não contempla, na maioria dos casos, as práticas de letramentos subalternizadas que ocorrem fora dos muros da escola e que emergem dentro do espaço escolar por meio dos seus mais legítimos representantes - estudantes e demais agentes do processo de ensino e de aprendizagem, incluindo professores. Dessa forma, há um flagrante descompasso entre a realidade no ambiente escolar.

A compreensão sobre a ocorrência de múltiplos letramentos nas vivências triviais a que todos estamos submetidos deveria ser tematizada e explorada justamente no local em que se é propício fazer isso porque é um ambiente de construção, reflexão e ressignificação do saber: a escola. No entanto, na contramão do que se espera, ainda temos nos ambientes formais de escolarização um nicho ideológico segregador que engessa não apenas os alunos e suas potencialidades construtivas e leitoras, mas também aprisiona docentes que, munidos de uma reflexão mais acurada acerca da multiplicidade dos letramentos, se conformam diante da estrutura imposta pelo sistema. Embora a autonomia do professor o permita problematizar, dentro e fora da sala de aula, as práticas de letramento tidas como tradicionais, sistematicamente ainda lidamos com tal realidade na maioria das escolas, justamente por meio da macropolítica educacional e da formação limitada e fragmentada dos professores de linguagem e de outras áreas, especialmente sobre letramentos e TDIC.

Conforme podemos notar, adotar uma práxis que favoreça o êxito e que seja uma alternativa inovadora frente ao *status quo* daquilo que compreendemos como escola tradicional requer uma séria reflexão em torno do caráter múltiplo e social das práticas de letramentos. Como questionado por Street (2014, p.121):

[...] se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento? Em meio a todos os letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda de debates sobre letramento? Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.

Podemos ver aqui que o problema que ronda as salas de aula espalhadas por todos os cantos nas variadas instituições de ensino não se reflete apenas na superfície da questão, mas é uma herança histórica e que, por esse motivo, precisa ser revista desde o momento em que somos inseridos nesse ambiente na primeira infância e que deve ser pauta constante nos cursos de formação dos docentes que atuarão com o trabalho com as linguagens, bem como docentes de todas as demais disciplinas, já que não são apenas professores de língua que se utilizam da interação por meio da linguagem para mediar as experiências de construção de saberes em um sala de aula.

A indissociabilidade do fator social na compreensão dos estudos dos letramentos possui, ainda, um aspecto que julgamos fundamental para práticas exitosas no ambiente escolar: a atitude etnográfica do professor-pesquisador. A percepção etnográfica do professor é fator determinante para a inserção - sem hierarquização - daquilo que configura as práticas cotidianas dos alunos. De forma superficial, podemos partir do princípio de que a etnografia nos leva a investigar e a compreender de forma intencional como e por que os indivíduos vivenciam sua realidade na comunidade em que estão inseridos. Conforme explanado por Mattos (2011, p. 51):

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos.

Desse modo, a atitude etnográfica do docente, que antes de tudo deve ser um nato pesquisador da sua própria sala de aula, o levará a compreender o “previsível” e o “imprevisível” no que tange ao comportamento, às crenças, aos valores e a atitudes que os discentes apresentam dentro e fora do ambiente escolar.

Evidentemente, diante das muitas demandas profissionais com as quais os professores de todos os níveis enfrentam, seja o professor da rede pública ou da rede privada de ensino, ter tal atitude etnográfica não é o caminho mais fácil a ser percorrido. Tendemos a ser mais receptivos com aquilo que impõe menos esforço para a obtenção de resultados considerados razoáveis e aceitáveis. No entanto, as práticas inovadoras e exitosas no processo educativo não surgem espontaneamente sem algum esforço por parte de seus atores. É preciso se despir dos preconceitos com os quais fomos acostumados ao longo do tempo a tal ponto de normalizar a ideia de “sujeito iletrado”, um dos mitos mais entranhados no imaginário coletivo. E, ao se despir de tal preconceito, precisamos valorizar os letramentos vernaculares e integrá-los, não como um “corpo estranho” que desestabiliza a estrutura, mas interpretá-lo como elemento que integra a própria estrutura.

As práticas escolares culturalmente sensíveis, portanto, devem partir de um princípio fundamental: não apenas aquilo que se considera canônico nas práticas tradicionais de letramento devem integrar o currículo escolar, mas, acima de tudo, aquilo que toca o participante e o faz refletir. Isto é: ressignificar os textos multimodais com os quais lida deve estar na ordem do dia nas salas de aula. Obviamente, as questões ligadas à construção do currículo escolar são complexas e extensas e, em grande parte, envolvem políticas públicas educacionais e grande mobilização da sociedade como um todo. Embora se discuta a importância de repensarmos a cultura do conteudismo, está entranhado no imaginário coletivo que a “boa escola” é aquela que ensina uma lista de conteúdos necessários para que o aluno, de maneira holística, domine saberes distintos para a ascensão

socioeconômica por meio da aprovação em um exame para ingresso em uma Universidade ou algo similar.

De fato, não há demérito da escola em fornecer aos discentes a possibilidade de acesso aos conteúdos gerais das disciplinas que integram o currículo escolar. No entanto, há que se problematizar aquilo que muitas vezes podemos compreender como uma violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON,1970), que, neste caso, é consequência do processo de *curricularização* do saber e da imposição de conteúdos selecionados e excludentes.

Como bem pontuado por Silva (2005, p.15), “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Assim, as práticas de letramento no espaço escolar, ao passo que seleciona as práticas canônicas de letramento e os integra impositivamente em seu currículo, exclui, implicitamente, práticas outras que refletem as múltiplas identidades que convivem na escola, mas que são consideradas ineficazes para fins de formação dos discentes e dos professores.

Compreender as nuances dos letramentos sociais que possuem, em princípio, caráter político (no sentido transformador) deve levar todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem à reflexão em torno do que ensinamos e aprendemos e porque ensinamos e aprendemos. A partir disso, estaremos em melhores condições de entendermos como podemos ensinar e aprender de um modo que, para além da imposição ou engessamento de práticas escolares tradicionais, sejamos capazes de causar rupturas e, conseqüentemente, mudanças que levem às práticas inovadoras no contexto escolar.

As proposições de mudanças perpassam pelo contexto das TDIC e da assunção da autonomia por parte dos discentes. No mundo contemporâneo, as interações por meios digitais, a virtualidade das relações de conhecimento e poder e o acesso à hiperinformação por meio de diversas semioses tornaram-se uma realidade tão presente em nosso cotidiano, que tal contexto não se

propõem tão somente como algo tangencial no planejamento de práticas escolares. Antes, pensar em metodologias ativas, com participação direta dos estudantes como interventores do processo e no uso das TDIC são um imperativo que nos convida a repensar as práticas escolares tradicionais e os caminhos que podemos apontar para um cenário que se alinhe mais adequadamente com o qual lidamos em espaços extra e escolares, como professores e estudantes.

METODOLOGIAS ATIVAS E TDIC COMO MEIOS DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Os atores escolares criam expectativas em torno do processo escolar. É possível dizer que, geralmente, os espaços escolares são vistos como caminhos possíveis para a realização pessoal. As famílias das crianças pensam no futuro delas e os jovens, os adultos e os idosos projetam como o processo de escolarização pode mudar o presente e o futuro deles. A partir dos saberes que os sujeitos trazem das suas vivências, elas adentram a escola com variadas expectativas, buscando elementos para a materialização dos sonhos e desejos. Nessa perspectiva, é de grande relevância considerar a existência do desejo de se obter os saberes escolares que vão contribuir para a vida dos estudantes e criar uma ambiência que faça sentido para esses sujeitos.

Nessa linha de pensamento, Moran (2009, p.49) apresenta a concepção das Metodologias Ativas (MA), assegurando que elas “[...] constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aluno, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação ou resolução de problemas” e, com isso, é possível que o uso delas colaborem para aumentar a vontade de ensinar e de aprender, por um processo significativo para os atores escolares.

Nesse sentido, é importante ressaltar que um dos aspectos essenciais para educar é considerar a cognição: processo de construção do conhecimento. Para isso acontecer, é necessário um

conjunto de capacidades mentais desenvolvidas ao longo dos anos, como memória, atenção, linguagem, criatividade e planejamento. Elas recebem o nome de habilidades cognitivas. Tais elementos constitutivos são fundamentais para o uso das MA.

É salutar destacar que diversos autores têm mostrado que crianças, jovens, adultos e idosos aprendem a partir do contexto em que se encontram, de modo ativo e diferente. Freire (1996), Piaget (2006), Vygotsky (1998), Dewey (1950), Freinet (1975), entre tantos outros e de forma distinta, dialogam e convergem em suas teorias para princípios que norteiam o uso de metodologias que coloquem os estudantes e seus saberes na centralidade do processo educativo.

Moran (2019, p.49), em sua concepção sobre as Metodologias Ativas, afirma que essa abordagem procura

[...] criar situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professores e explorar atitudes e valores pessoais.

Tomando como base o que assegura o autor, a realização de trabalhos com o uso das MA é propícia para uma abordagem transdisciplinar. Para compreender o ensino transdisciplinar, podemos pensar no seguinte exemplo: uma atividade realizada na horta de uma escola. Ao preparar a terra, plantar e cuidar dos alimentos semeados, os estudantes podem aprender sobre biologia, geografia e ciências; podem ser aplicadas o conhecimento que os estudantes trazem das suas vivências familiares e comunitárias sobre o tema; podem pesquisar e utilizar as informações disponíveis em diversos *sites* e plataformas digitais, bem como utilizando o próprio ciberespaço para compartilhar o saber da experiência feita, como defendeu Freire (2001).

Ao traçar o perfil da turma e considerando as características da comunidade em que a escola está inserida, os letramentos

sociais que os estudantes trazem serão levado em conta para a realização de uma horta na escola. Se as vivências dos atores escolares são outras, como, por exemplo, uma escola em área urbana, ribeirinha, quilombola, cabe ao docente conhecer as especificidades que compõem sua comunidade escolar e, ao elaborar seu planejamento pedagógico, ele levará em consideração tais informações e perfis.

Do ponto de vista metodológico, as Metodologias Ativas consistem em: (1) aprendizagem invertida; (2) aprendizagem baseada em projetos; (3) aprendizagem baseada em *times* (Team Based Learning); (4) aprendizagem baseada em narrativas, jogos, gamificação e linguagem computacional. Depois que os estudantes desenvolvem a leitura e a escrita, é possível utilizar esse caminho metodológico em suas quatro etapas ou selecionar sequências didáticas que contemplem parcial ou integralmente as MA, tendo sempre como prioridade o protagonismo do aluno.

Vivemos na Era das conexões digitais, em que o acesso à rede digital tem sido intenso, ubíquo. Em diversos contextos, não há como negar o papel fundamental das TDIC na educação e sua utilização produtiva e profícua amplia a interação dos alunos no ciberespaço. Esse que é acessado por meio de dispositivos fixos e móveis através de diversos aparelhos, via internet, por grande parte da sociedade, que passeia pela praça pública virtual e muitos têm habitado o ambiente virtual como uma segunda casa.

Nessa direção, as TDIC compõem as MA não apenas como suportes, pois elas vão muito além de meras ferramentas ao envolver os aspectos cognitivos para sua utilização. Assim, por causa da efervescência digital em que vivemos, muito pulsante e presente, ocorreu a ampliação de modos de interação, de práticas de leituras e de escritas, envolvendo as pessoas cotidianamente em diversos eventos de letramentos para os quais necessitam ser críticos. No entanto, a despeito de todos os entraves encontrados nas escolas públicas, as TDIC não podem ser esquecidas ou ignoradas, pois torna-se função da escola favorecer aos estudantes o acesso, a permanência e o uso qualitativo dessas tecnologias para

que se envolvam em múltiplas práticas de letramento, também na cultura digital.

É importante considerar a ideia da atualização do real para o devir, da potência do espaço digital, como assegura Lévy (1996). Nele é possível a existência e o favorecimento das interações culturais tão importantes e potentes quanto as interações que ocorrem fora das telas. Muitas das mais variadas vivências no ciberespaço, em alguns casos, ocupam lugar de maior tempo na vida das pessoas, a saber, as longas horas que elas passam no ambiente virtual, cada qual com seus diversos motivos e múltiplas intenções. Portanto, a oposição entre o espaço virtual e o espaço físico não cabe mais na sociedade atual, pois a ocupação do ciberespaço, acessado via TDIC, estabelece, renova e reforça as interações sociais. Todavia, é salutar compreender que a fenomenologia das materialidades digitais tem as suas especificidades, como a velocidade dos acontecimentos na Internet, assim como no espaço físico há as suas, como o calor do toque, do abraço, ou seja, é preciso refletir sobre as peculiaridades do ciberespaço e as que são pertencentes apenas aos dos ambientes físicos.

Por essa razão, Moran (2019, p.56) afirma que:

Uma das formas mais eficientes de aprendizagem desde sempre se dá por meio de histórias contadas (narrativas) e histórias em ação (histórias vividas e compartilhadas). [...]. Nos ambientes transmídia, as narrativas digitais são cada vez mais imersivas e interconectadas, envolvendo múltiplas linguagens, e menos lineares do que costumam ser as narrativas tradicionais. Podem ser utilizadas para resolver problemas e para desenvolver o pensamento crítico de forma mais direta e explícita ou de modo mais indireto e sutil. Contar, criar e compartilhar histórias é muito mais fácil hoje. Crianças e jovens gostam de produzir vídeos e animações e conseguem postá-los imediatamente na rede.

Portanto, ao reinventar-se constantemente e atualizar-se por meio da formação permanente (IMBERNÓN, 2009), que inclui a autoformação, os professores geram produtos dinâmicos decorrentes das fusões das ideias em conexão com a atualidade

quando buscam novos caminhos para exercerem a docência na contemporaneidade. Lançando mão das múltiplas possibilidades metodológicas, que, além dos princípios que as norteiam serem relevantes no contexto social, são condizentes com o lugar, com os perfis e com as características dos atores educativos, é certo que ocorrerão práticas escolares que farão muito sentido, significação contextual e real para os envolvidos, dentro e fora da escola.

Afinal, Quais as Intersecções entre Letramentos Sociais, Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação?

Na linguagem matemática existem três operações entre conjuntos: a união, a intersecção e a diferença. A intersecção de dois conjuntos é representada por $A \cap B$ — o conjunto formado pelos elementos que pertencem ao conjunto A e ao conjunto B simultaneamente. Para as discussões apresentadas, interessou-nos as aproximações teóricas entre os conjuntos LS/MA/TDIC.

Reconhecemos que lançamos apenas luzes nas concepções apresentadas, pois os campos de estudos das teorias são amplos e com diferentes abordagens. Tal fato nos leva a considerar, também, não só as teorias estudadas, mas as experiências empíricas que obtivemos ao longo da nossa atuação docente. Assim, para explicar melhor, criamos uma imagem que sintetiza o que discutimos:

Figura 1 - Intersecções entre LS/MA/TDIC.



Fonte: Autores do capítulo (2023).

Diante do exposto, é possível assegurar que há um fio condutor que permite as intersecções entre LS/MA/TDIC: o protagonismo dos estudantes durante o processo educativo. Sem considerar os saberes e os interesses dos envolvidos nesse processo, dificilmente haverá práticas escolares culturalmente sensíveis e significativas.

Elencamos algumas ações pedagógicas que favorecem o acontecimento das intersecções entre as teorias apresentadas: estudantes e professores podem ser produtores e coprodutores de conteúdos digitais, com base nas vivências e nas resoluções de problemas locais e, a partir disso, compartilhar nas redes; os docentes podem criar ambientes pedagógicos com a utilização das metodologias ativas, priorizando elementos singulares que as mídias digitais podem colaborar, como a inclusão, a personalização e o engajamento, tendo a clareza de que os estudantes possuem importantes saberes digitais que não devem ser ignorados, mas direcionados para a construção de novos conhecimentos.

Os letramentos sociais, em seu caráter multifacetado e político, permitem-nos propor, desde o planejamento das aulas - por parte dos docentes -, a inserção dos alunos como peças centrais nas

tomadas de decisões, sugestões ligadas aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e, além disso, a valorização dos letramentos ditos “não escolares” que formam parte importante da identidade desses indivíduos. Ao mesmo tempo, o uso de aparelhos digitais dentro da sala de aula (como o celular, por exemplo) não deve ser visto como um “vilão” que atrapalha o andamento da aula e que representa a falta de interesse dos alunos.

Ao contrário do que se tem propagado em diversos ambientes escolares mais conservadores, todo aparato tecnológico que nos permite a interação com as interfaces das TDIC deve ser parte importante da mediação do saber em sala de aula, mesmo que boa parte dos discentes não tenha acesso a tais recursos no seio familiar. A escola é também responsável por proporcionar aos discentes experiências transgressoras em relação às suas práticas de letramentos cotidianos sem, contudo, reduzir essas práticas à marginalidade. Isso significa oportunizar o acesso ao capital cultural que as TDIC viabilizam por meio da informação veiculada em rede.

Assim, com base na proposta das MA e dos LS, os alunos, atores centrais do processo de ensino e de aprendizagem, tornam-se protagonistas antes, durante e depois das práticas pedagógicas em sala de aula e, por isso mesmo atuam de maneira ativa, inclusiva, transgressora, propositiva e inovadora. Evidentemente, isso não garante o êxito nas práticas escolares de forma assertiva, visto que outros fatores devem ser levados em consideração, como a estrutura física do ambiente escolar e a formação continuada dos docentes. No entanto, tal proposta garante-nos ao menos a intenção de criar condições para que tenhamos uma escola que valorize os letramentos muitas vezes considerados marginalizados, que confira ao estudante a real autonomia autoconsciente e que integre as TDIC em práticas pedagógicas, de forma crítica e propositiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da junção dos conceitos-chave de Letramentos Sociais, Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação abrem-se possibilidades para práticas escolares culturalmente sensíveis na escola. Novas construções de saberes poderão surgir quando são atreladas ao ciberespaço, pois os docentes podem criar condições para a utilização criativa, crítica e responsável da informação, promover outras formas de comunicação e de produção de conteúdo, através da criação de situações de interesse dos atores educativos com vistas ao protagonismo estudantil.

Cabe à escola, enquanto agência de letramento, integrar os saberes provenientes das práticas de letramentos não tradicionais e marginalizados. Adicionalmente, é também função da escola desconstruir os conceitos preconcebidos em relação ao uso das TDIC em sala de aula, no sentido de aproveitar as potencialidades geradas pelo uso consciente de tais meios.

Deve-se priorizar a participação ativa dos discentes nas atividades pedagógicas, incluí-los no planejamento das atividades escolares de forma sistemática e sem hierarquização, embora os docentes sejam os principais responsáveis pela mediação e integração dos saberes. Desse modo, podemos vislumbrar um ambiente escolar que, de fato, se proponha inovador.

Certamente, o que propomos ao longo do texto caminha para uma reflexão e, ao mesmo tempo, esboça um conjunto de táticas integrativas aliando os letramentos sociais, as metodologias ativas e o uso das TDIC nas práticas escolares. Compreender que a discussão em si mesma já constitui um avanço nesse campo de estudo deve nos levar a compreender que essa reflexão não se encerra neste ponto. Mas, tendo como ponto de partida as questões aqui propostas, apontamos caminhos que podem favorecer práticas escolares que estejam além da concepção estanque da escolarização formal que, apesar de ter os seus méritos, possui limitações em relação às demandas sociais atuais.

Desse modo, o convite à interação aqui traçado nos instiga como educadores e nos transforma como atores inseridos no ambiente escolar da era digital.

REFERÊNCIAS

- BECK, C. **Metodologias ativas: conceito e aplicação**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3iUycgJ>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editora, 1970.
- EDUCAÇÃO. **IBGE educa**. Disponível em: [https://educacao.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o,-Introdu%C3%A7%C3%A3o&text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,\(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos\)](https://educacao.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o,-Introdu%C3%A7%C3%A3o&text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos)). Acesso em: 19 jan. 2023.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG.; CASTRO, PA. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.
- MORAN, J.O papel das metodologias ativas na transformação da escola. In: MORAN, J. *et al.* **O Futuro alcançou a escola?: o aluno**

digital, a BNCC e o uso de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

ROJO, R (org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola. 2013.

ROJO, R; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno, São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

CAPÍTULO 8

MEMES E LETRAMENTOS POLÍTICOS: QUAL O PAPEL DA ESCOLA?

Maria Jeane S. Jesus Silva¹

Graciele Mendes de Carvalho²

Wânia Dias da Cruz³

Obdália Ferraz da Silva⁴

¹ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Identidades (PPED/UNEB). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPq). Docente de Língua Portuguesa da Educação Básica/quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino no Município de Monte Santo/BA.

² Psicóloga (CRP 03/13443), mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (UNEB). Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFBA) e em Psicologia Educacional (UNIASSELVI). Exerce atividades profissionais na área da Psicologia Escolar.

³ Mestra em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Especialista em Jornalismo Cultural (2010), e em Educação Digital (2023). Graduação em Comunicação Social - Jornalismo (2007). Atualmente é Assessora de Comunicação da Universidade do Estado da Bahia. Atua e tem experiência em Comunicação Pública, Assessoria de Comunicação e Educação Digital.

⁴ Doutora em Educação (UFBA). Atualmente é professora da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XIV e professora do PPGEDUC, Campus I, Linha de Pesquisa 4: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), o qual desenvolve atividades no âmbito do CV.

INTRODUÇÃO

Imagem 01: Meme do presidente Michel Temer.



Fonte: <https://www.indagacao.com.br>

O meme⁵ utilizado como epígrafe, discorre sobre a polêmica vivenciada numa crise política, após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff que ascendeu o vice à Presidência da República. Podemos visualizar no meme Temer com os olhos fitados em Bill Gates (prodígio da informática e um dos fundadores da Microsoft), além de uma legenda curiosa: como os memes são uma forma de expressão cultural, de qual maneira Michel Temer coibiria que suas fotos fossem utilizadas para a criação de memes?

Partindo dos pressupostos de Shifman (2014), os memes são construídos, socialmente, a partir de discursos públicos, então, pode um governo proibir, literalmente, os memes? Neste contexto, o potencial transformador das ordens discursivas tem emergido paradoxos no ciberespaço, cristalizando conceitos voláteis que são moldados pelos comportamentos humanos, gerando muitas vezes *habitus* interpretativos (MONTE MÓR, 2007) de vida, mas também tem possibilitado interações, convergências e divergências ao propiciar ampliação de visão crítica interpretativa do mundo.

⁵ FGV-SP 2019: Meme sobre a proibição do Governo de usar imagens sem créditos para criação de memes do presidente Michel Temer. Disponível em: <https://www.indagacao.com.br>. Acesso 03 jan. 2023.

Todavia, de fato, em tempos de cibercultura, novos gêneros surgem e, com eles, novas práticas de leitura e novos perfis de leitores. Transitar pelas redes sociais tornou-se um prolongamento das nossas práticas de linguagem reconfigurando determinadas ordens discursivas, principalmente aquelas que envolvem o ambiente digital. Tendo em vista o grande volume de textos que a sociedade tem acesso, especialmente aqueles provindos dos espaços virtuais, abre-se um páreo para reflexão, pois esse meio proporciona ao leitor/a uma crítica política e social para além das telas.

Devido ao grande número de navegantes interconectados e com a emergência de outras formas de comunicação a partir dessa esfera, as práticas de leitura e de escrita na escola também precisam se reconfigurar para acompanhar essas transformações, fazendo desse espaço um local estratégico para agir des/construir desigualdades sociais que são perpetuadas e naturalizadas.

Neste sentido, o trabalho com os memes de internet pode servir para desvelar como a opressão, negacionismo, invisibilidade etc., estão imbricadas diariamente nesses veículos, necessitando o olhar crítico reflexivo do leitor/a, o que respinga diretamente o papel da escola como espaço formativo para os letramentos políticos (COSSON, 2010). Este tipo de letramento visa, sobretudo, a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores que permitam a participação crítica e ativa na sociedade, garantindo o funcionamento democrático do estado, como assevera Cosson (2015, p.81), o letramento político é um “[...] processo de apropriação de práticas sociais, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia”.

Os memes de internet, como textos discursivos, multissemióticos, intertextuais que se configuram a partir da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), híbrido (SANTAELLA, 2014) – e que aceleradamente se apresentaram como mobilizadores de práticas sociais, políticas, críticas, discursivas diversas e que envolvem responsividade (BAKHTIN, 2003), têm sido utilizados como um importante recurso para

re/configurar as narrativas em disputa nos ambientes digitais e quiçá fora deste espaço.

Nessa enseada teórica, com intuito de problematizar essas discussões por epistemologias-ontologias-metodologias (TAKAKI, 2016), suscitamos a seguinte pergunta: como a escola pode promover o letramento político por meio de memes de internet, em tempos de discursos misóginos, heteronormativos e acrílicos que estão cada dia mais disseminados na esfera digital? Dessa forma, este capítulo objetiva discutir como a escola pode promover o letramento político por meio de memes de internet, refletindo a contribuição desses memes como instrumento para o enfrentamento de discursos supracitados na esfera digital (e outros).

A metodologia está ancorada na concepção de *design crítico* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Nesta abordagem, os autores propõem um constructo de três termos, a saber: *designs* disponíveis, *redesigning* e *(re)designed*. Esses elementos são blocos de construção de significados que envolvem sentidos humanos diversos e utiliza diferentes combinações de meios de comunicações, fornecendo uma metalinguagem comum para trabalhar com semelhanças e características de modos de significados que operam em cinco níveis: Referência, Diálogo, Estrutura, Situações e Intenção.

Para compor o *corpus* de análise deste estudo, foram selecionadas amostras que estão disponíveis na *web* e que exemplificam duas temáticas polemizadas por meio de memes. O primeiro meme surgiu após o discurso em rede nacional da ex-ministra Damares Alves, realizado na cerimônia de posse em janeiro de 2019, onde a mesma anunciou uma nova era no Brasil em que “menino veste azul e menina veste rosa”. As cenas foram compartilhadas por vários perfis de redes sociais, contando com milhares de visualizações e compartilhamentos. Tamanha a repercussão, que as hashtags #CorNãoTemGênero e #RosaeAzul chegaram a ser um dos posts mais comentados entre os internautas.

O segundo é um vídeo que virou meme - Campanha “Bolsocaro”. A campanha #Bolsocaro teve grande repercussão nas

redes sociais sendo postado por perfis de políticos e artistas: “Liquidação total do Brasil inteiro! Todo dia é de preço alto com o #Bolsocaro”. O vídeo foi replicado inúmeras vezes mantendo a ideia originária do conteúdo e disseminado nos espaços virtuais, preservando uma das características dos memes da internet - a viralização. No momento sociopolítico da conjuntura brasileira em que temos presenciado as tentativas de cerceamento de direitos, outrora considerados incontestáveis, essa discussão se torna essencial para viabilizar o papel da escola sob a égide de críticas/ressignificações que são construídas, socialmente, politicamente e ideologicamente.

GÊNERO HÍBRIDO, MULTISSEMIÓTICO, MULTIMODAL E DISCURSIVO: O LUGAR ASSUMIDO PELOS MEMES DA INTERNET

“O que seria ensinar Letramentos no futuro?” E “o que seria necessário para que a educação acompanhasse o contexto do mundo em transformação”? Há mais de 25 anos um grupo de dez (10) pesquisadores, denominado de Grupo de Nova Londres, oriundos dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã-Bretanha, fizeram esses questionamentos a partir dos conflitos vivenciados nesses países em crises. Retomando a Pedagogia dos Multiletramentos, (escrita a dez mãos), o que seria apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conexão global? (GNL, 1996, p. 61).

Embora o termo letramento tenha ganhado uma amplitude semântica: letramento, letramentos, novos letramentos, multiletramentos, convidamos o/a leitor/a a refletir: como pensar os letramentos por um *design* crítico em tempos de *fake news*, cultura do cancelamento, disseminação de discursos depreciativos e misóginos que se presentificam cada dia mais nas esferas digitais? Se os discursos nos atravessam de formas diferentes, como nos tornarmos *designers* e agenciadores rompendo/

problematizando outras construções de sentidos que são cristalizados socialmente e historicamente?

Esse agenciamento nos convida ao adentramento da virada digital a qual envolve várias disciplinas na escola, repensa currículo e as relações professor/aluno e investiga os fenômenos – local/global (conflito, complexidade, desejo, dependência cultural, etc). Nas palavras de Kalantzis; Cope e Pinheiro é a partir dos *designs* “recursos para significação que nos levam ao engajamento em atividades criando novos significados por meio do retrabalho com os recursos disponíveis” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 192).

Por meio dos estudos teóricos, das pesquisas e de práticas que se aproximam da ação pedagógica *design (re)design*, me⁶ propus ao trabalho com letramento digital crítico por meio de memes na formação de estudantes, priorizando a crítica como prática problematizadora local, sempre em processo de tornar-se, sempre rizomático: *intermezzo*, como nos explicam Deleuze e Guattari (1995 [2019]). A gênese desse conceito está na biologia e suas ramificações proliferadas na educação com a teoria do biólogo Richard Dawkins, em seu best-seller “The Selfish Gene”. Para essa teoria “meme” podia ser compreendido como: “uma transferência de ideias de pessoa para pessoa através da repetição”. Assim, o termo ‘meme’ deriva do grego que significa imitação .

Memes são padrões contagiosos de ‘informação cultural’ que passam de mente a mente e geram e moldam diretamente as mentalidades e formas significativas de comportamento e ações de um grupo social. Os memes incluem coisas como melodias populares, bordões, modas de roupas, estilos arquitetônicos, maneiras de fazer as coisas, ícones, jingles e assim por diante. (DAWKINS, 2007, p. 330).

⁶ A história dos memes se inicia para mim no espaço físico escolar, enquanto educadora da Educação Básica com adolescentes do Ensino Fundamental, anos finais e pesquisadora dessa temática, uma das categorias defendidas na dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB/MPED). O uso em primeira pessoa tem marcas e motivações pessoais da (autora 1 deste artigo), embora seja uma produção coletiva.

Nessa perspectiva, partimos dos memes de internet como gênero híbrido, discursivo, multimodal, multissemiótico, fronteiriço, artefato de cultura disseminado nos espaços virtuais, que ressurgem da dimensão, produção e transmissão cultural (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Exemplo das próprias *hashtags* que é um tipo de meme, configurado símbolo # (jogo da velha/cerquilha) antes da palavra ou frase, utilizada neste estudo para problematização de discussões. Além disso, link, vídeo, site, imagem, frase, sotaques, moda, slogan, dentre outros, são exemplos deste texto.

Dessa concepção de combinações, fusões de manifestações culturais surgem na hipermodernidade os diálogos através das linguagens híbridas (SANTAELLA, 2014) incentivadoras e mobilizadoras das mais diferentes esferas, como a linguagem digital inserida na internet em que leitores/internautas navegam e acessam *hiperlinks* conforme interesses e necessidades de forma não linear. Para a autora, [...] O ciberespaço se apropria e mistura, sem nenhum limite, todas as linguagens pré-existentes: a narrativa textual, os quadrinhos, os desenhos animados, o teatro, o filme, a dança, a arquitetura, o *design* urbano etc. [...] (SANTAELLA, 2014, p. 213), gerando assim possibilidade de *designs (re)designs*.

A multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) é um dos traços constitutivos desse gênero discursivo; apresenta representações semióticas diversas, abarcando diferentes modos, aspectos, formas e linguagens. Toda essa dinamicidade, que surge a reboque da re/evolução digital, nos conduziu à construção de novos gêneros modelados e remodelados no seio da ambiência digital. Neste contexto, o meme como uma espécie de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2019 [1995]) é também uma forma de pensamento por onde a vida se conduz e se agencia; disseminação de uma cultura em dada época que, se auto transmuta a todo momento.

Para os autores, a multimodalidade é muito mais do que a soma de aspectos linguísticos, visuais, espaciais, etc. Trata-se

também dos processos de integração e movimentação entre os vários modos. Ou seja, o significado multimodal não está apenas no agrupamento indiscriminado das diversas características semióticas que compõem um determinado gênero, mas na maneira como elas interagem e movimentam-se de forma orquestrada. É a partir desse lugar conceitual que essa análise é desenvolvida.

Os memes da internet comumente chamam atenção para disputas na rede ou discussões públicas e sociais, questões de gênero, discursos sobre preconceito, entre outros assuntos que se tornam populares e são lançados à opinião pública por meio do humor, da crítica política ou social do conteúdo produzido coletivamente e compartilhado. Apesar de surgirem e se difundirem por meio da ambiência crítica e humorística pós-massiva, sua repercussão se dá também na mídia de massa, como exemplo, programas de TV e campanhas publicitárias, desempenhando assim, forte potencial educativo por meio da intertextualidade/ hipertextualidade, autoria visual on-line, da produção colaborativa e discursiva.

Empreende-se que este gênero discursivo abarca sentido humorísticos, críticos, políticos, sendo necessária não somente a articulação dos signos semióticos e linguísticos para entendimento como também, a exploração dos significados que vão além do texto, da imagem e do humor por ele produzido. Dessa forma são fronteiros de um acontecimento sócio-histórico, recuperado pela memória discursiva, pelo interdiscurso explícito ou implícito. Essa retomada, conforme Bakhtin (2003), ocorre em diversas dimensões linguísticas, seja de forma verbal ou não verbal, seja qual linguagem predomine, sempre se espera um ato responsivo.

LETRAMENTO POLÍTICO: CONHECIMENTOS, HABILIDADES E VALORES

Para entender a relação entre os memes e a construção do letramento político na escola é necessário realizar uma

localização conceitual do termo. A expressão “letramento político” tem origem mais recente com o teórico inglês Bernard Crick, que propôs em 1998, uma disciplina nas escolas inglesas para o ensino da democracia (COSSON, 2015). Nesse documento, Crick apresenta o letramento político como a terceira vertente de uma educação para a cidadania eficaz, situando-se ao lado de duas outras que são: Envolvimento com a comunidade e a Responsabilidade moral e social.

A partir desse movimento iniciado pelo teórico inglês, Cosson (2015) destaca que o letramento político consiste em “alunos aprendendo sobre como se tornarem efetivos na vida pública por meio de conhecimentos, habilidades e valores”. Tal contextualização confere ao conceito um alcance muito maior que o conteúdo tradicional das disciplinas em educação política, porque adota a expressão “vida pública”, referindo-se a aspectos que vão das questões socioeconômicas contemporâneas até as políticas públicas e as escolhas individuais.

conhecimentos [...] a natureza das comunidades democráticas, questões e eventos contemporâneos, a interdependência entre os indivíduos, a Declaração dos Direitos Humanos e suas questões [...], ao lado de conceitos-chaves como democracia e autocracia, direitos e responsabilidades, liberdade e ordem, poder e autoridade, etc. As **habilidades** [...], por sua vez, consistem em tolerar o ponto de vista dos outros, usar argumentos racionais, reconhecer formas de manipulação e persuasão, usar criticamente a mídia e a tecnologia para obter informações, desenvolver a capacidade de resolver problemas, etc. Os **valores** [...], por fim, compreendem a preocupação com o bem comum, prática da tolerância [...], disposição para o trabalho cooperativo, coragem para defender um ponto de vista, crença na dignidade e igualdade humana [...]. (COSSON, 2015, p. 61, grifos nossos).

Compreende-se então, que o letramento político visa a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores que permitam a participação ativa na sociedade, garantindo o funcionamento democrático do estado. Assim, Cosson define o letramento político como “processo de apropriação das práticas sociais

relacionadas ao exercício da política” (COSSON, 2010, 16). Destaca-se aqui quatro elementos presentes na definição do conceito como basilares para o seu entendimento: processo, apropriação, práticas sociais e exercício da política.

Como **processo**, o letramento político não é um conhecimento facilmente mensurável, “trata-se de uma ação que se estende no tempo, implicando graus e níveis diferentes de competência e aprendizagem contínua e aberta a transformações” (COSSON, 2015, p. 79). Dessa forma, não existe um marco que define se uma pessoa é ou não politicamente letrada, já que se refere a um aprendizado constante que se concretiza tanto em termos de empoderamento individual quanto de participação social.

Cosson também destaca o termo **apropriação** que, para o autor, exige um movimento em direção a algo que está fora de nós e que desejamos incorporar, mas que ao fazê-lo, o modificamos. A apropriação das práticas sociais como letramento político conduz a uma transformação que é simultaneamente dos indivíduos e dessas práticas e, por meio de ambos, da comunidade em que todos se inserem (COSSON, 2015).

As **práticas sociais** carregam em si aprendizagem de conhecimento e de valores, que precisam ser apropriados e, assim, transformados. Cosson destaca que o processo de apropriação não acontece no vazio, mas dentro de um contexto determinado com práticas, valores e conhecimentos deliberadamente estabelecidos por indivíduos ou grupos dominantes, “o que significa dizer que não há sociedade sem um projeto hegemônico de letramento político implícita ou explicitamente estabelecido” (COSSON, 2015, p. 80).

Por último, o **exercício da política não** se refere apenas às bases do fazer político, como filiação a um partido ou engajamento eventual em alguma causa específica. Trata-se de uma compreensão que considera tanto as relações de poder institucionalizadas pelo Estado quanto às relações nos diversos espaços sociais de interação humana como em casa, no trabalho, na igreja, no círculo de amigos.

Reconhecendo que nas sociedades democráticas o exercício da política como vida em comunidade deve ser entendida como a própria democracia (DEWEY, 1939, *apud* COSSON, 2015), a concepção de letramento político se amplia para: “[...] processo de apropriação de práticas sociais, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (COSSON, 2015, p. 81).

Memes: da prática social ao exercício da política

Uma característica fundamental dos memes, além da multimodalidade, é a sua intertextualidade. Um meme estabelece diálogo com diversos produtos culturais (novelas, filmes, entrevistas, livros), ressignificando enunciados e criando novos sentidos às narrativas circundantes no ciberespaço. Reconhecemos, pois, a complexidade desse gênero discursivo, uma prática social recente, que carrega em si conhecimentos e valores prévios e inerentes à sua constituição e à sua compreensão. Tanto para produzir um meme quanto para decodificá-lo é necessário acessar nosso repertório interno de conhecimentos, experiências, em um processo claro de mediação cultural (MARTIN-BARBERO, 1997).

Como vimos anteriormente, a apropriação de práticas sociais não acontece no vazio, mas em um contexto pré-definido, formado deliberadamente por valores estabelecidos por indivíduos ou grupos dominantes (COSSON, 2015). A forma como nos apropriamos do que nos cerca está vinculada diretamente a quem nós somos, onde estamos, com quem vivemos. A nossa leitura do mundo e das práticas depende das mediações culturais que acionamos no momento em que acessamos a informação.

Quando a apropriação das práticas sociais e culturais acontecem em um contexto de consciência e criticidade (o que é, por definição, o letramento político), ela transforma o indivíduo, mas não apenas ele. Transforma a própria prática e a comunidade

que a cerca (COSSON, 2015). Assim, o sujeito ao se apropriar da mensagem não é apenas um receptor-decodificador incólume, é também produtor (MARTÍN-BARBERO, 1997).

É na construção dessa criticidade que entra a escola. Os memes, tanto como gênero discursivo quanto como prática social, podem potencializar a construção do pensamento crítico do aluno, uma vez que exigem dele um movimento de reflexão a respeito de diversos temas da atualidade postos na imagem, ao tempo em que o condiciona a lidar com a multimodalidade e com os caminhos complexos da intertextualidade. Assim sendo, é possível afirmar que usar os memes como instrumento do ato educativo é estratégico porque também valoriza o espaço de aprendizagem que existe para além dos muros da escola.

ARQUITETURA METODOLÓGICA: UMA PROPOSTA A PARTIR DO *DESIGN* CRÍTICO

Para viabilizar essa discussão, selecionamos dois memes - um no formato estático/imagem e outro no formato vídeo - para compor a análise desse estudo. Os memes selecionados são exemplos significativos de embate, resistência, contrariedade e compreendem de forma geral, as principais críticas/ressignificações em relação a discursos sexistas e à crise política atual, a partir da concepção de Aprendizagem pelo *design* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). O conceito *design* (*re*)*design* foi proposto pela primeira vez pelo New London Group (1996), retomado por Kalantzis e Cope (2012 [2008]) e traduzido por Pinheiro (2020). Este conceito envolve percepção crítica, observação, atitude e construção de sentido por parte do professor, como nos informam os autores.

Dentro dessa concepção de Aprendizagem pelo *design* é necessário:

[...] que o design do perfil de muitos profissionais seja multifacetado e adaptável a diferentes circunstâncias. A reprogramação desses perfis, as

adaptações aos novos paradigmas e desafios são parte de um processo dinâmico que enfrentamos nesta época contemporânea. Hoje em dia, aprendizado e produtividade são resultados de novos designs de estruturas e de sistemas, de relações pessoais, de tecnologias, de crenças e de ‘textos’ bem mais complexos do que antigamente. (GLN, 1996, p. 10).

Os elementos do *design* operam em cinco níveis, a saber: Referência, Diálogo, Estrutura, Situações e Intenção. Esses cinco elementos surgiram para auxiliar e complementar o trabalho já executado pelos professores em sala de aula e não substituir pelo que eles já fazem. Assim, é interessante que os educadores se familiarizem com os objetivos sugeridos para uma (des)construção crítica a partir de textos multimodais e multissemióticos.

Figura 01 – Elementos do *design*

REFERÊNCIA	Os significados se referem a... quem? E o quê?
DIÁLOGO	Os significados conectam quem e o quê?... Como?
ESTRUTURA	Os significados se mantêm juntos... Como?
SITUAÇÕES	Os significados são localizados... Onde? Quando?
Intenção	Os significados são... Para quem? Por quê?

Fonte: As autoras (2023)⁷. Adaptado (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 188).

A proposta do *design crítico* é um método significativo para o estudo dos letramentos políticos e, paralelamente, os estudos de novos gêneros discursivos, a exemplo dos memes de internet, por permitir a análise da produção de sentido atribuída a esses textos oriundos de lugares díspares da esfera digital. Empreendemos que todo *locus* de enunciação parte de um contexto específico,

⁷ Produzido em: <https://www.canva.com/design>.

localizado em termos concretos, carregados de ontologias/epistemologias. Desse modo, a heterogeneidade nos antecede ao sermos constituídos socialmente, politicamente, ideologicamente, e isso às vezes nos levam a um *habitus* interpretativo (MONTE MÓR, 2007). Para a autora, é preciso que haja uma pluralidade nas interpretações, para se desviar de um direcionamento convergente, para uma expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2018) e letramentos críticos; neste constructo acrescentamos letramentos políticos.

DA CONTEXTUALIZA(ÇÃO) À ANÁLISE

Pensando os letramentos por um *design* crítico em tempos de *fake news*, cultura do cancelamento, período em que discursos patriarcais, misóginos e outros discursos de ódio estão cada vez mais disseminados nas esferas digitais, propomos a partir dessas análises, discutir questões que são pertinentes ao ambiente escolar e fora desse espaço, por meio dos memes de internet. Essa discussão se torna mais relevante quando somos influenciados por uma avalanche de (des)informações advindas do ciberespaço, que cooperam para a exclusão dos indivíduos em suas linhas abissais, estigmatizando suas especificidades e conhecimentos que são pertinentes na sociedade (SOUSA SANTOS, 2019).

Neste sentido, é preciso a problematização desses temas visando uma prática docente que não perpetue e naturalize estereótipos de gênero, mas que desperte uma postura crítica para promoção dos letramentos políticos que possam “proporcionar a percepção da pluralidade e da diversidade, assim possibilitando a expansão da visão crítica do aprendiz” (MONTE MÓR, 2014, p. 236). Ampliando essa discussão para os “conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 17).

O meme “É menino ou menina?”, ilustra bem essa discussão, respingando na escola a importância da (des)construção de *andaimagens* (OLIVEIRA, 2021) que reforçam uma cultura do *apartheid* entre os sexos “feminino” “masculino”, promovendo e sustentando comportamentos sexistas. Os memes produzidos a partir desse discurso agem no enfrentamento das relações desiguais de gênero, é um exemplo significativo de embate, resistência e, compreende de forma geral, as principais críticas/ressignificações do discurso da ministra Damares Alves, vinculados a campanha #CorNaoTemGenero e #RosaeAzul.

Imagem 02 : Meme 01 – É menino ou menina?



Fonte: <https://hashtag.blogfolha.uol.com.br/2019/01/03/menino-veste-azul-menina-veste-rosa>.

O gênero como categoria de análise histórica, problematiza, dentre outras questões, o determinismo biológico que pressupõe que a biologia é a responsável por determinar características comportamentais entre homens e mulheres (SCOTT, 1995), não levando em consideração aspectos sociais, como a educação gendrada desde a infância, que cooperam na construção do “ser homem” e do “ser mulher”.

Essa educação pautada em construções sociais de gênero resulta, por exemplo, em binarismos identitários masculino/feminino como: forte/frágil; independente/dependente; racional/irracional; indisciplinado/disciplinado, etc., onde o

primeiro polo informa superioridade em relação ao segundo (HALL, 2014).

A educação gendrada institui marcadores para identificação e normalização dos corpos em torno da feminilidade e masculinidade, como, por exemplo, comportamentos, adereços, roupas, etc. Tal construção visa também, além de informar, delimitar fronteiras do gênero (LOURO, 1997).

O meme “É menino ou menina”, dentre outros divulgados à época do “menino veste azul e menina veste rosa”, problematiza essa construção identitária, onde ser menina e ser menino deveria estar atrelado a dois polos opostos (masculino/feminino), vinculado às demais inscrições sociais de gênero como, no exemplo retratado, a cor da roupa. Além disso, os memes da internet são criados a partir de uma interpretação de um fato histórico e social que transcende outros sentidos sociais.

É válido pontuar que a problematização do gênero ultrapassa o “meninos e meninas podem usar roupas de qualquer cor”, principal reflexão gerada nas redes sociais a partir da fala da ex Ministra Damares. Refletir sobre gênero oportuniza desnaturalizar comportamentos ditos como esperado para determinado sexo, permite compreender sobre violações que mulheres e homens enfrentam socialmente somente por serem de determinado sexo ou por não corresponderem às padronizações sociais de gênero.

Maciel e Takaki (2011, p. 64) sugerem que os memes podem ser usados para incentivar os estudantes a questionarem conceitos únicos de verdade, se usados pelos docentes para

[...] deflagrar discussões maiores para o entendimento das diferenças na sociedade, mas também servem de estímulo para criação e recriação, como tarefas pedagógicas que ampliam a prática de línguas, propiciando autoconfiança, a autoria multimodal e a crítica dos aprendizes.

É inegável a diversidade de textos multimodais e multissemióticos, que são publicados e compartilhados a cada segundo nas redes sociais, aplicativos de mensagens, gerando

uma cultura do compartilhamento (LEMOS, 2002), que para Shifman (2014) é uma forma de participação que emerge da cultura digital, das linguagens híbridas, que circulam em forma de imitação, paródia, metamorfose através dos cibernautas. Enquanto artefato da cultura, é um texto discursivo, textual, imagético, animado no formato (*gif*) ou em vídeo.

Deflagrada a discussão sobre o impacto da alta dos preços na vida da população, críticas foram disseminadas na *web* a partir do vídeo com a campanha #“Bolsocaro”, que virou meme na internet. A campanha teve início com lambe-lambes espalhados pelos muros de São Paulo e ganhou as redes; o vídeo simula uma propaganda e anuncia a alta dos preços dos produtos. Retoma episódios protagonizados pela família Bolsonaro, e outros escândalos que foram divulgados pela mídia televisiva e pós-massiva.

Vídeo 01: Campanha #“Bolsocaro”.



Fonte: <https://youtu.be/Cue8hdv389s>.

A negativa de envolvimento em corrupção, repercussão de notícias em relação a vacinação da Covid-19, embate sobre a eficácia da cloroquina, cortes no auxílio emergencial, com críticas também, a inflação de itens comuns no dia a dia do brasileiro, como carne, batata, gasolina e gás de cozinha, como se fosse uma propaganda de supermercado. O vídeo tem 1 minuto e 14

segundos de duração; foi viralizado por artistas e políticos, gerando assim a replicação do conteúdo.

Vídeo 02: Replicação do conteúdo

 **Anitta** ✓
@Anitta

Liquidação total do Brasil inteiro! Todo dia é de preço alto com o [#Bolsocaro](#)

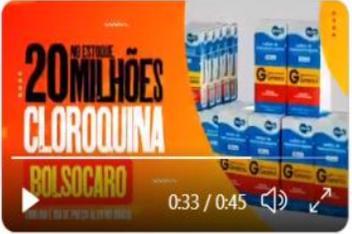


6:25 PM · 5 de mar de 2021

47,5 mil 1,5 mil Compart...

 **Fabio Porchat** ✓
@FabioPorchat

O Brasil do [#Bolsocaro](#)



8:44 PM · 5 de mar de 2021

7,7 mil 248 Compartilhar...

 **Randolfe Rodrigues** ✓
@randolfeap

Com o [#Bolsocaro](#), todo dia é dia de preço alto na comida, na gasolina, no botijão de gás e de "bônus", todo dia é mais um dia sem vacina!



7:49 PM · 5 de mar de 2021

2,6 mil Veja as últimas informaç...

 **Marcelo Freixo** ✓
@MarceloFreixo

Bolsonaro metendo a mão no seu bolso.
[#Bolsocaro](#)



6:04 PM · 5 de mar de 2021

4,6 mil 218 Compartilhar...

Fonte: <https://www.metropoles.com/brasil/bolsocaro-video-sobre-o-aumento-de-precos-no-brasil-viraliza>.

O termo “viralização” assim como o meme é emprestado da biologia, e se dissemina no ciberespaço exigindo reflexão, proatividade, letramento crítico e político, pois, esse espaço tem provocado outros *devires* sociocomunicativos, figurando paradoxos e normatividades. Outrossim, os episódios apresentados, ilustram como a replicação e *(re)design* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) representam uma ideia rizomática do remix digital, tendo em vista que o primeiro vídeo foi criado anonimamente e se proliferou nas práticas sociais como uma espécie de rizoma. Esse conceito é definido por Deleuze e Guattari:

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Para um novo *ethos* e intertextos, a metáfora do rizoma/asmblagem expressa-se nos territórios que, apesar de dinâmicos e mutantes, permitem mapear-se e se deslocam pelas forças que o atravessam. Assim, é preciso a problematização, contextualização desses temas para a promoção dos letramentos políticos dos estudantes, indispensável às práticas docentes, que promovam um engajamento politizado, desvelando-se de velhos paradigmas, tais como conteúdos descontextualizados, desarticulados que promovem desigualdades já consolidadas socialmente, politicamente, culturalmente, ideologicamente, em prol da ressemantização do ensino na hodiernidade.

Pode-se observar que o humor é notoriamente subjetivo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). O leitor pode ou não encontrar essa característica nos memes expostos, visto que as referências intertextuais tencionam uma ideia maximizada para servir ao propósito também de crítica política. O humor em memes é estratégico, às vezes, ressignifica críticas, aparecem de forma sutil; são expressivos e estabelecem um diálogo com a cultura digital. Neste sentido, a escola pode utilizar os memes que já existem na

internet e/ou orientar a produção autoral destes textos, como forma de potencializar o protagonismo juvenil oportunizando a participação em redes de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FRONTEIRIÇAS

Este estudo buscou discutir como a escola pode promover o letramento político dos estudantes utilizando memes da internet. Os memes são fruto da diversidade de espaços e interações, por isso a importância desse elemento educativo para o letramento político, para a desconstrução de discursos misóginos, heteronormativos e acrílicos, para a construção da habilidade de interação entre os estudantes, visando o livre e orgânico exercício da política, consequentemente o aprimoramento da democracia.

Por meio dos estudos que se aproximam do *design (re)design*, aspiramos a uma organização de ‘confraria’ que visa uma distopia de uma escola baseada na racionalidade técnica, tácita, ortodoxa, estrutural, para uma escola que esteja engajada com a formação em letramentos políticos, tantos dos docentes quanto dos discentes, que oxigene de maneira fecunda, outras lentes, novos olhares imersos no contexto de práxis na cibercultura, a práxis entendida aqui, tanto como agir e também como fazer.

Por essa perspectiva, cabe à escola, como instância da sociedade e espaço de formação de sujeitos críticos-reflexivos que emana “o inacabamento ou a inconclusão do homem” (FREIRE, 2016, p. 33), - acrescentamos por um posicionamento político, a mulher, a criança, ao adolescente, ao idoso -, um sistema de ensino inclusivo e contextualizado as necessidades de seu tempo, e não exclusivo a alguns grupos. Que leve também em consideração, a cidadania digital de seus estudantes; para isso, a ação pedagógica precisa fomentar a curiosidade epistemológica numa perspectiva de letramentos políticos, tanto na esfera digital quanto fora dela. Já os memes como gênero discursivo, multimodal, artefato da cultura digital e de práticas sociais, possam colaborar em destaque para as práticas de ativismo,

acontecimentos políticos, decolonialidades a partir de uma ontoepistemologia crítica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento político no legislativo**: a experiência do Programa Estágio-Visita. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, Minas Gerais, 2015.

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. In: COSSON, Rildo *et al.* (org.). **Educação política**: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2010.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Trad. Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1, Rio de Janeiro (RJ): Editora 34, 1995. (Reimpressão, 2019).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas (SP): Editora Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. Taylor and Francis, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies**: Everyday Practices and Classroom Learning. 2 ed. Maidenhead and New York: Open University Press, 2006.

LEMOS, A. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós estruturalista. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. Novos Letramentos pelos Memes: Muito além do ensino de línguas. **Revista Contextuais**, 2011.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MONTE MÓR, Walkyria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, volume 46, nº 1, p 31-44. Campinas: Ed. IEL/ UNICAMP, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639441>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MONTE MÓR, Walkyria. Convergência e Diversidade no ensino de Línguas: expandindo visões sobre a "Diferença". **Polifonia**, v.21, p.234 - 253, 2014.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, C., MARTINEZ, J.; MONTE MOR, W. (org.) **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 315-335.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies:** designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60 - 92. 1996.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. Letramentos em Terra Brasilis: exclusões digitais e design crítico no ensino de Língua Portuguesa para além da Pandemia. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 20, p. 18-41, 2021.

SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCOTT, Joan. Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.2, n.20, p.71-99, jul./dez., 1995.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Massachusetts, MA: MIT Press, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: locus transfronteira em ironia Multimodal. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (55.2): 431-456, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/sfhCskbrBMQhXr8M6x9gcRv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

CAPÍTULO 9

FORMAÇÃO DE LEITORES E USO DE PLATAFORMAS DE COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS: REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DO BOOKTUBE

José Jonatas dos Santos¹

Eudes Santos²

INTRODUÇÃO

A inclusão digital e a facilidade de acesso à internet estão cada vez mais presentes nas vidas das pessoas, o que parece implicar na mudança de hábitos e comportamentos dos sujeitos, não ficando de fora as transformações que vem ocorrendo no âmbito da leitura. Até mesmo o (tipo de) leitor vem sofrendo grande influência da internet, pois o processo de leitura é fundamental para as práticas sociais.

Para Koch e Elias (2006), a leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação de um texto, mas não está somente ligado a extração de informações, o leitor, por vezes, pode conseguir absorver sentidos e informações implícitas dentro do texto. Logo, com a prática de leitura, o leitor pode desenvolver habilidades que refletirão positivamente ao longo de toda a sua vida.

Seja por acaso ou por insistência de outras pessoas, a criação do hábito da leitura sempre fica marcada na vida de cada leitor desde o primeiro livro lido. Com o advento da internet e a facilidade da comunicação proporcionada por ela, muitas pessoas

¹ Discente do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE.

² Professor adjunto 3 do curso de Licenciatura em Letras da UFAPE.

encontraram comunidades nas mídias sociais as quais se identificaram e de certa maneira influenciam em suas vidas dentro e fora da internet.

Dentre tantas comunidades virtuais que começaram a existir com a expansão da internet, foi concebido um grupo denominado "*Booktube*", formado por pessoas que possuem canais dentro da plataforma de vídeos *Youtube*, com o eixo temático de seus vídeos voltados para leitura e literatura em geral.

De acordo com Paiva e De Souza (2017), tudo está em constante mudança e muitas das transformações ocorridas são reflexos do que acontece na internet, os leitores de hoje já não possuem as mesmas características e hábitos de leitores de anos atrás, pois aqueles não possuíam contato e influência com a internet de maneira intensiva, como ocorre hoje.

A partir disso, a pesquisa partiu de uma observação do tipo de canal em questão presente na plataforma do *Youtube*, refletindo sobre a maneira cujas pessoas por trás desses canais podem, de alguma forma, ser mediadoras para incentivar à leitura, analisando a plataforma como um lugar de propagação da leitura, descobrindo usos de algumas facetas presentes na internet para a leitura do texto literário, não ficando de fora um olhar para perfis de alguns leitores.

LEITURA E PERFIS DE LEITOR

Independentemente do que é lido, sejam livros considerados clássicos ou contemporâneos, ficção ou fantasia, didáticos ou paradidáticos, leitor é o sujeito que consegue decifrar e interpretar o texto que está à frente de si. Com as grandes evoluções tecnológicas, conseqüentemente o livro e seus suportes foram moldados, o leitor também foi afetado por esse processo, o que ocasionou na criação de vários tipos de leitores. Podemos partir da classificação de leitor em dois tipos, sendo eles: o clássico e o contemporâneo.

Para o Santaella (2013, p.268), o leitor clássico destaca-se por sua característica como a passividade em relação a leitura: o leitor clássico tem a leitura como uma atividade contemplativa, concentrada. O leitor clássico tem sua passividade resumida em não poder intervir no texto, ou seja, o leitor clássico é concebido pela imagem de uma pessoa passiva, que absorve as informações de um livro lido, mas que não procura expandir e compartilhar o que foi consumido durante a atividade, por vezes, sendo meros espectadores das leituras. Essas características também se fazem presentes no leitor clássico pelo fato da maioria não pertencer a geração digital.

Em contraponto, Pimentel (2010), ao falar sobre o leitor contemporâneo, destaca o oposto do que é visto no leitor clássico, sendo suas características interativas e participativas.

[...] o leitor de hoje é muito participativo. Para ele, a leitura só será prazerosa se permitir o uso dessas possibilidades interativas, dando-lhe a liberdade de interferir no texto, estabelecendo uma ordem textual própria, suas conexões entre os personagens, reescrevendo as histórias, modificando a estrutura, os rumos das narrativas e o modo de convivência entre os personagens, trocando suas posições nas tramas sempre que possível, transformando protagonistas em coadjuvantes, heróis em bandidos, vilões em mocinhos, amigos em rivais e vice-versa, apresentando múltiplas alternativas para cada situação, (construindo enredos com múltiplas versões), dialogando diretamente com as narrativas, graças à interatividade. (PIMENTEL, 2010, p.13-14).

O leitor contemporâneo, diferente dos leitores do passado, tornou-se muito mais do que apenas espectador de suas leituras. Esse grupo de leitores busca sempre se comunicar e procurar outras informações ligadas à sua última leitura. Esse tipo de leitor precisa da interatividade para um maior proveito no ato da leitura, isso se dá pelo crescimento desses leitores juntamente com a evolução digital. Paiva e De Souza (2017, p. 16) observam que:

Pertencentes à Geração Digital, os jovens leitores contemporâneos tornaram-se muito mais que meros espectadores de suas leituras, mas também consumidores e produtores de conteúdo: colaboradores ativos,

modificando, criticando e compartilhando opiniões sobre a obra original, não aceitam o que é passado para eles, sem ao menos questionar. Sendo este o perfil dos leitores atuais, eles próprios, visando suprir as necessidades de comunicação, divulgação e fornecimento de informações, procuraram adaptar as mais populares redes sociais online da atualidade para conversarem sobre o mundo literário, sendo um deles o *Booktube*, um tipo de canal de vídeos dentro da rede social online *Youtube*, com a temática voltada, principalmente, para o universo literário. (PAIVA; DE SOUZA, 2017, p. 16).

Esses dois tipos de leitores podem abranger vários outros que possuem diferentes nomes e mesmas características que pertencem ao leitor clássico contemporâneo. Sendo assim, é válido inserir alguns outros tipos de leitores, caracterizando-os a fim de um melhor entendimento Fratin (2011) caracteriza o leitor em 3 tipos, sendo eles:

- **O leitor contemplativo/meditativo**, sendo caracterizado desde a idade média, classificado como o leitor de bibliotecas, onde as leituras eram feitas em silêncio. Tornando a leitura um ato mais íntimo e pessoal, esse tipo de leitor tende a não gostar de interferências externas, sendo os únicos movimentos feitos sendo os movimentos dos olhos e o virar das páginas. De fato, contemplando sua leitura, vendo a leitura como uma atividade solitária e de grande reflexão. Sendo assim, o leitor que procurou o isolamento para absorção do conteúdo, não se preocupando com quanto tempo está lendo e não tendo pressa para terminar.
- **O leitor movente** é o leitor que não tem desculpa para não ler, consegue ler enquanto estar em movimento, capaz de ler no ônibus, fila de banco, no caminho para a faculdade/trabalho ou qualquer compromisso. Ele não precisa do silêncio e não fica importunado com o ambiente em que está inserido.
- **O leitor imersivo**, é outro nome para o leitor contemporâneo, devido a toda a evolução tecnológica, esse tipo de leitor não é o que está preso ao livro em papel. O leitor imersivo está ligado a todo tempo nas novidades do mundo literário, consumindo todo por meio de diversas dimensões virtuais a leitura.

É interessante perceber que muitas das pessoas podem se identificar como um ou mais de um tipo de leitor, não necessariamente rotulando-se como algum deles, mas

identificando-se com algumas características de cada um. De uma maneira geral, parte de leitores mais jovens pode ser caracterizado como leitores contemporâneos, tendo em vista o uso das novas tecnologias, em que informações são encontradas, lidas e compartilhadas entre pessoas, instantaneamente, promovendo assim uma interação entre grupos que leem e dialogam de alguma maneira com o que foi lido e compartilhado.

Outro ponto que pode ser destacado é a leitura não necessariamente de livros, como citado anteriormente, mas a facilidade de compartilhamento de notícias, *blogs*, *posts*... etc. O texto consegue alcançar e promover o ato de leitura para ainda mais pessoas, tornando-as de certa maneira um tipo de leitor contemporâneo.

Ainda com o advento da tecnologia, é possível fazer leitura de *videogames*, séries e filmes, que, por vezes, podem direcionar o leitor para os livros, adaptações de livros para o formato de jogos e vice-versa. *Assasin Creed*³ é exemplo disso, a curiosidade do jogador aumentará, motivando o interesse por outros meios em que o jogo foi propagado, o mesmo ocorre para filmes e séries, editoras enxergam o interesse do público pelo produto e decidem publicar livros que são comprados por leitores que a princípio, tinham interesse somente no produto original, permitindo que o leitor contemporâneo não fique preso necessariamente na leitura de livros.

Destaca-se no leitor contemporâneo, a necessidade de interatividade durante o processo de leitura, como dito por Pimentel (2010, p.51). Para o leitor contemporâneo, a leitura será ainda mais prazerosa com as opções de interação que a internet proporciona para esse tipo de leitor. Pontos de vistas não percebidos sobre algum livro podem ser descobertos quando ocorre a interação entre leitores dentro dos espaços da internet.

³ É uma série de jogos eletrônicos baseada nos livros *Alamut*, do escritor Vladimir Bartol.

Para uma maior compreensão do tipo de leitor, principalmente o contemporâneo, é necessário ter conhecimento dos novos lugares em que não só o leitor contemporâneo, mais também grande parte da população se faz presente: a internet, essa sendo um espaço amplo capaz de proporcionar os mais diversos ambientes para todas as pessoas.

ASPECTOS SOCIAIS NA INTERNET: MÍDIAS E COMUNIDADES SOCIAIS

Mídia social é o espaço ou plataforma onde usuários podem criar e compartilhar conteúdo, individualmente ou produzidos com outros usuários *online*. Primo (2012, p.32) questiona "o que se tem de social nas mídias sociais?", e o mesmo responde ao dizer que as mídias sociais incluem uma grande variedade de ferramentas e serviços que viabilizam a interação direta entre usuários em espaços ambientados por um aparelho conectado à internet.

A internet não só facilita a comunicação mundial, como também influencia no comportamento de pessoas na sociedade. Atualmente, grande parte da sociedade é ditada pelos meios midiáticos construídos dentro da internet.

A Internet é o coração de um novo paradigma sociotécnico, que constitui na realidade a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de trabalho e de comunicação. O que a Internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos. (CASTELLS, 2003, p. 287).

Pessoas adquirem produtos sem a necessidade de locomoção, criam hábitos influenciados por pessoas da internet. O consumo do que é produzido na internet cresce cada vez mais, os criadores desses conteúdos são amplos, e até classificados em eixos a depender do que é produzido. Esse grupo de pessoas que produz conteúdo virtual foi denominado: criadores de conteúdo ou *digitais influencers*, em uma tradução livre: influenciadores digitais, sejam eles *blogueiros*, *youtubers* ou *instagrammers*, a depender da

plataforma digital em que estiver inserido. Os digitais *influencers* tornaram-se virais, sendo os responsáveis por influenciarem de alguma maneira algum aspecto na vida das pessoas.

O SOCIAL NAS COMUNIDADES VIRTUAIS

Um fator que passou por grande mudança com a evolução da internet foi a interação social entre pessoas. Devido a facilidade de comunicação proporcionada pela internet, o contato com as pessoas de qualquer parte do mundo ficou facilmente disponível através da tela de um celular, quebrando a barreira da distância. Não só o fato de se comunicar com as pessoas se tornou mais fácil como, também, de conhecer novas pessoas.

A maneira de socialização na internet também se expandiu, tendo em vista que comunidades virtuais foram criadas, agrupamentos humanos constituídos no ambiente virtual fazem parte dessas comunidades. A atribuição das pessoas nessas comunidades virtuais se dá numa escolha pessoal, baseando na identidade e nos seus próprios interesses.

Para Oldenburg (1998, *apud* RHEINGOLD, 1998), existem três lugares essenciais na vida de qualquer pessoa, denominado por "*third places*", sendo eles: o lar, o trabalho e os "terceiros lugares", que seriam os locais em que qualquer pessoa estabelecesse laços sociais, criando assim uma comunidade, encontrando-se em praças, cafés, livrarias ou qualquer outro espaço em que essas pessoas se encontrariam para conversar sobre assuntos em comum.

Dentro das comunidades virtuais, o indivíduo é livre para escolher qual comunidade gostaria de fazer parte, sendo os assuntos os principais motivos de interesse da escolha. Nesse movimento, percebe-se uma certa identificação em encontrar pessoas com quem possa fazer uma troca de ideias, promovendo discussões e uma interação mútua, conectando indivíduos que talvez nunca pudessem se encontrar pessoalmente, criando assim comunidades virtuais específicas.

Castells (2003, p. 110) diz que as redes sociais se tornaram espaços onde grupos encontraram formas de socialização construídas em torno de interesses em comum. Como as pessoas podem facilmente pertencer a vários grupos, os indivíduos tendem a desenvolver seus interesses ainda mais, o que poderá ser investido na participação em outros grupos.

Tornando com que o social não esteja somente vinculado no sair de casa e encontrar amigos em algum lugar, as redes *online* facilitam a comunicação não só para estar ao lado de alguém como na troca de mensagens e conversas entre pessoas que não poderiam estar no mesmo lugar em algum momento. Por vezes, algumas pessoas preferem somente o ambiente digital, como um lugar para socialização, ao invés do físico, o que é uma questão polêmica em algumas áreas como a da necessidade de convivência fora do virtual, em casos extremos existe até a reabilitação para tratar de casos de pessoas que são viciadas em internet.

COMUNIDADE *BOOKTUBE* E SOCIALIZAÇÃO

Retomando para a comunidade virtual de foco da pesquisa (comunidade *booktube*), comunidade essa que se faz presente dentro da plataforma do *Youtube*, a qual desde sempre se apresenta como um serviço de compartilhamento de vídeos em que qualquer pessoa pode criar uma conta e compartilhar seus vídeos através do seu canal.

O *Youtube* INC é propriedade do Google. Sendo uma plataforma de compartilhamentos de vídeos *online*, criada por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim em fevereiro de 2005, nos Estados Unidos. Atualmente possui mais de 2 bilhões de usuários em 88 países e 76 idiomas, estando disponível a 95% da população com acesso a internet no mundo. (*Youtube*, 2022).

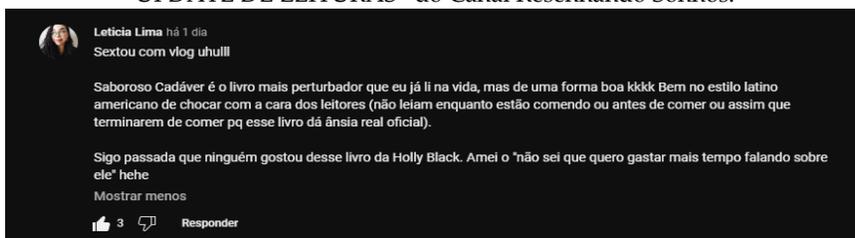
A expressão *booktube* deriva do nome da própria plataforma "*Youtube*", substituindo o *you* (você) por *book* (livro) e o *tube* retoma a plataforma em que a comunidade é hospedada. Essa comunidade é formada por pessoas que gostam de ler e

compartilhar seus pensamentos e impressões sobre livros e leituras através da produção de vídeos em seus canais, também conhecidos como canais literários.

De uma forma ampla, as pessoas que produzem conteúdo em um canal dentro do *Youtube* são denominadas “*Youtubers*”, quando voltado para o eixo literário, tais criadores de conteúdo são chamados de “*Booktubers*”, agindo como *influencers* digitais da leitura e literatura.

O leitor atual age como um líder de opiniões que se estabelece no meio digital através do contato com as mídias sociais. Dentro da comunidade *booktube*, ele encontra um espaço para expressar seus pensamentos sobre determinado assunto ou livro que é apresentado pelo *booktuber*.

Imagem 01 – Comentário do vídeo “Lendo&Vlogando #184: RECEBIDOS + UPDATE DE LEITURAS” do Canal Resenhando Sonhos.



Fonte: SANTOS (2022).

Além de expressarem seus comentários sobre algum assunto, também é possível que os leitores presentes na comunidade *booktube* discutam sobre algum ponto específico promovido pelo vídeo.

Imagens 02 e 03 – Comentários do vídeo “Cem Anos de Solidão, de García Márquez - Discussão do Livro Completo”, do Canal Ler Antes de Morrer.

 **Nubia Gabriela Benicio Chedid** há 2 anos
Muito muito legal, Isa!!! Não tinha reparado que o amigo Gabriel, neto de Gerinaldo Marques, é o próprio Gabo!!! Maravilhoso!!! E a referência nas últimas páginas ao Rayuela (Jogo da Amarelinha), de Cortázar? A Rue Duphine em Paris e ao apartamento em que Rocamadour morreu... Adoro estas referências sutis. Cem Anos de Solidão é o melhor livro da vida!

👍 30 🗨️ 📌 Responder

▲ 2 respostas

 **Caroline Menezes** há 2 anos (editado)
Eu percebi e minha cabeça EXPLODIU! KKKKK que perspicácia! Pqp

👍 1 🗨️ Responder

 **Bruna Dornfeld** há 1 ano
E os amigos do último Aureliano eram TB amigos do Gabo

👍 🗨️ Responder

 **Gleison Marques** há 2 anos
Eu finalizei esse livro maravilhoso ontem, sempre na expectativa de vir aqui ver seu vídeo, que funcionou como posfácio, dos melhores, aliás. Eu não tenho nem palavras pra descrever o quanto esse livro me atravessou e me fez mergulhar no universo do Gabo, foi uma das melhores leituras da vida e me rendeu risos, sofrimento e arrepios. Isa seu trabalho é impecável e sorte a nossa por tê-la aqui no YouTube compartilhando esse amor mútuo pelos livros.

👍 9 🗨️ Responder

 **priscilla esteves** há 2 anos
Todos os personagens do livro, não só os Buendía, sofrem de solidão, se sentem isolados, desconectados do restante. Além dos Buendía compartilharem os mesmos nomes dos seus antepassados, também compartilham do mesmo destino (lei do eterno retorno). Geração após geração as pessoas repetem os mesmos erros do passado. "Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais" Belchior...

Ler mais

👍 106 🗨️ Responder

▲ 6 respostas

 **Ifigia Ferraz** há 2 anos
SIM!! Eu fiquei tipo 🤔 preciso ler tudo de novo hahahaha

👍 6 🗨️ Responder

 **Felipe Barbosa** há 2 anos
Sim. Legal...mas desnecessário meter esse spoiler aí sem o aviso no início... tem muita gente que ve os comentários antes do vídeo

👍 1 🗨️ Responder

 **priscilla esteves** há 2 anos (editado)
@Felipe Barbosa eu só comentei o que ela mesmo disse no vídeo. E esse vídeo foi uma live para discutirmos o livro inteiro. Não é um vídeo de resenha e sim uma live para quem participou da leitura conjunta conversar sobre e tirar suas dúvidas a respeito do livro. Tanto que se vc reparar bem, a maioria dos comentários tem spoilers. :)

👍 12 🗨️ Responder

 **Felipe Barbosa** há 2 anos
@priscilla esteves sim verdade...depois que eu entendi.

Fonte: LUBRANO (2020).

É interessante notar que o espaço em que a comunidade *booktube* está inserida é um local aberto onde qualquer pessoa

possa sugerir, criticar e compartilhar experiências de leituras, o próprio *booktuber* sempre incentiva a participação ativa dos leitores através do *feedback*, o que deixa a maneira de interação bastante convidativa ao leitor nesse espaço, permitindo que os leitores se conectem uns com os outros e percebam pontos que não foram notados quando lidos, o *booktuber* nesse caso atua como um mediador na construção de significado e sentido da obra que é trabalhado de forma conjunta.

Cada tipo diferenciado de leitura me fazia ter uma nova visão do texto, uma leitura diversa conduzida pelas vozes desses interlocutores [...] essas vozes múltiplas que se interpõem entre mim e o texto alargam minha experiência de leitura, por apresentarem maneiras inovadoras de percepção das obras. É importante mencionar que a interferência delas fez de mim uma leitora mais acurada, pois solicitava atenção redobrada aos pormenores do texto e às sutilezas da voz, como o tom e o timbre. Assim, a prática dessa atividade por muitos anos me tornou uma leitora mais crítica a respeito das inúmeras entonações e interpretações dadas aos textos e da maneira pela qual são interpretados. (PIMENTEL, 2010, p.11).

É facilmente possível perceber a interação promovida pelos *booktubers* em seus vídeos, que sempre orientam para que seus espectadores discutam sobre aspectos apontados durante o vídeo na aba de comentários, influenciando não só a leitura como também a interação entre os leitores, funcionando também como uma comunidade de incentivo à leitura.

COMUNIDADE BOOKTUBE E PROPAGAÇÃO DA LEITURA

A internet desencadeou diversas mudanças no *modus* de vida contemporânea, em diversas áreas, incluindo-se as práticas de leitura. Usuários das comunidades de leitura passaram da prática individual para práticas compartilhadas, a exemplo da geração digital.

É importante a discussão de estratégias de incentivo e propagação à leitura, especificamente sobre como a comunidade *booktube* vem se tornando um espaço essencial para tal feito. Para

Carpinteiro (2019), a comunidade *booktube* é um dos meios mais funcionais para o incentivo e promoção à leitura. Afinal, muitos jovens participam da plataforma em que essa comunidade se faz presente.

Segundo os indicadores da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2015, houve um declínio entre o número de pessoas que leem no Brasil, surgindo a necessidade de desenvolvimento de estratégias que incentivem a leitura. Nesse sentido, esta pesquisa busca analisar a comunidade *booktube* como um meio de promoção e incentivo à leitura, com base nas influências presenciadas em seus conteúdos dentro do ambiente virtual.

São variadas as maneiras pelas quais esses *influencers* conseguem disseminar o conteúdo e o incentivo à leitura através dos vídeos produzidos. Existem diversos tipos de vídeos voltados, unicamente, para a comunidade dentro da plataforma em que a comunidade está inserida, listados e exemplificados no quadro abaixo.

Quadro 01 – Tipos de vídeos.

Tipo de vídeo	Descrição do conteúdo abordado no vídeo.
<i>Book haul</i>	<i>Book haul</i> são os vídeos nos quais os <i>booktubers</i> apresentam os livros comprados e recebidos, seja por compra, parcerias com editoras ou de presentes, no mês ou período em questão.
<i>Book unhaul</i>	Nos vídeos de <i>book unhaul</i> , ao contrário dos vídeos de <i>book haul</i> , os <i>booktubers</i> irão mostrar os livros da estante que estarão se desfazendo, nesse tipo de vídeo é sempre enfatizado a importância do compartilhamento de livros que estão parados nas estantes e não serão mais lidos, promovendo a leitura para outras pessoas.
TBR	Nos vídeos de TBR (<i>to be read</i>) são mostrados os livros que os <i>booktubers</i> pretendem ler durante determinado mês, período ou maratona literária.
<i>Bookshelf tour</i>	Nos vídeos intitulados " <i>bookshelf tour</i> ", os <i>booktubers</i> fazem um circuito pela estante, mostrando cada livro que possui. Explicando também a maneira de separação dos livros no móvel.
Lidos do mês	Como é dito pelo próprio título, nos vídeos de lidos do mês os <i>booktubers</i> apresentam os livros que foram lidos durante o

	mês ou algum período de tempo (meses, semestre ou maratona) apresentando, brevemente, alguns comentários e sinopses dos livros.
Booktag	<i>Booktags</i> são listas de perguntas relacionadas a alguma tendência da internet, onde cada pergunta deve ser respondida com algum livro que retome ao que foi perguntado. Esse tipo de vídeo sempre carrega um tom humorístico, a depender da <i>tag</i> respondida pelo <i>booktuber</i> .
Vlogs de leitura.	Nos vídeos de <i>vlogs</i> de leitura, os <i>booktubers</i> filmam e divulgam suas rotinas atreladas a alguma leitura que está sendo feita, apontando e comentando alguns aspectos do livro ao decorrer da leitura.
Resenhas	Nos vídeos de resenha, como ditos pelo próprio título, os <i>booktubers</i> leem um livro e fazem a resenha, por vezes, acontece uma votação pelos inscritos para escolha do livro a ser lido pelo <i>booktuber</i> ou até mesmo ocorre uma parceria entre <i>booktuber</i> e editora para divulgação do livro.

Fonte: Os autores (2023).

Os *booktubers* procuram inovar na questão de não apenas indicar um livro para ser lido, estão sempre instigando através dos seus vídeos para que seus usuários façam a leitura, o que os torna importantes mediadores para o incentivo e compartilhamento de leituras.

ANÁLISE DE DADOS

Durante a realização da pesquisa, foi necessário a coleta de dados de indivíduos que são inscritos e participam da comunidade *Booktube* no *facebook*. Para deixar mais completo o estudo, fora elaborado um questionário com algumas perguntas baseadas no questionário criado por Andressa Balverdu (2014), usado em sua monografia com o título "Comunidade *Booktube* como alternativa de incentivo à leitura". O questionário consiste em nove perguntas com o objetivo de compreender a relação desde a busca aos canais literários até a sua relação quanto a influência ao espectador/leitor que consome o conteúdo produzido.

Entre as questões abordadas no questionário, é importante ressaltar e debater sobre algumas. Entre os vinte entrevistados, treze foram do sexo feminino e sete do sexo masculino; dois entrevistados possuem entre 13 e 17 anos, nove entre 18 e 25, cinco entre 26 e 35, e quatro possuindo mais de 35 anos. Os dados demonstram que mulheres e, sobretudo, os mais jovens parecem ter mais inclinação para o uso da plataforma analisada, ressaltando as necessidades que este tipo de geração possui para o desenvolvimento das suas práticas sociais, com destaque para as práticas de leitura.

Outras questões abordadas foram relacionadas ao nível de escolaridade e a frequência que os usuários acessam a comunidade *booktube*. Quanto ao nível de escolaridade, a metade possui o ensino médio completo, um cursando o ensino médio, quatro responderam que possuem o ensino superior completo, três estão cursando o ensino superior e dois estão cursando o ensino fundamental; quanto a frequência com que os entrevistados acessam a comunidade, nove responderam que acessam a comunidade semanalmente, três quinzenalmente, uma pessoa respondeu que acessa a comunidade mensalmente e sete responderam que acessam diariamente.

Os dados coletados sobre a escolaridade se interligam com que Oldenburg (1998, *apud* RHEINGOLD, 1998) afirma sobre os “*third places*”, o qual diz que independente de qualquer grau de escolaridade as pessoas vão buscar um lugar onde se “encaixam” e participam socialmente. As variações quanto a frequência de participação na comunidade pode estar ligada a fatores externos como trabalho, faculdade e até mesmo escola, visto que alguns ainda estão cursando o ensino médio e o ensino fundamental.

Ainda sobre as questões abordadas, outras duas que valem ser mostradas para validar a influência da comunidade *Booktube* são: “Quais as motivações que o (a) levaram a procurar pela comunidade?”, e “Você já leu algum livro indicado pela comunidade? se sim, quantos?”. A questão possuía 4 opções de

respostas fechadas e uma aberta, para que o entrevistado pudesse adicionar algum motivo que não fora mencionado.

Dentre os vinte entrevistados, cinco responderam que buscaram a comunidade para obter indicações de livros, três marcaram a opção de conhecer mais sobre literatura, outros três responderam com a opção de saber mais sobre algum livro e nove responderam que buscaram pela comunidade por todas as opções disponíveis.

Quanto ao número de livros lidos por indicação de algum *booktuber*, também com 4 opções, uma questão aberta, um respondeu que não sabia o número exato, mas que sempre lia e pesquisa sobre livros na plataforma, dois responderam que leram de 03 a 05 livros por indicação dos *booktubers*, quatro responderam que leram de 06 a 08 livros e treze responderam que leram mais de 10 livros por indicações dos canais literários.

De acordo com a 5ª edição do estudo “Retratos da leitura no Brasil”, a média de livros lidos pelos brasileiros é de cerca de 03 a 04 livros por ano. Nesse sentido, os dados coletados parecem fortalecer a eficiência da promoção de leitura por intermédio dos *booktubers*, tendo em vista que treze dos vinte entrevistados já leram mais de 10 livros por indicação, sendo o triplo da média de livros lidos anualmente.

Outros dados coletados foram sobre a indicação da comunidade pelos próprios inscritos para outras pessoas, “Você já indicou ou indicaria os Canais Literários para alguém?”, e se acham a comunidade *booktube* um bom meio para o incentivo à leitura, “Você acha a comunidade um bom meio para propagação e incentivo da leitura?”. De maneira unânime, todos responderam que sim.

Pela quantidade de números positivos de indicações da comunidade *booktube*, os resultados apontam que a propagação e o crescimento dela refletem um *locus* essencial que deve ser utilizado e expandido na e para a formação de (novos) leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma relação interpessoal entre o leitor e o que ou aquilo que está sendo lido. Existem diversos aspectos que conectam a leitura ao leitor ou leitor a leitura. A leitura é uma atividade que contribui para a expansão da busca pelo conhecimento e quando feita com prazer e não por obrigação os resultados serão ainda melhores, sendo assim um tema relevante para pesquisas e estudos.

Este trabalho buscou compreender e analisar o papel da comunidade *booktube* para a formação e desenvolvimento do leitor na sociedade contemporânea com todo o advento da tecnologia.

Com a pesquisa exploratória e qualitativa, foi possível observar e perceber a influência positiva da comunidade *booktube* para a propagação da leitura e formação de leitores. Todos os resultados obtidos mostram que os canais hospedados pela plataforma do *Youtube* podem ser usados como uma ferramenta de grande importância na formação de leitores e nas práticas de leitura, independentemente da idade e motivação pela busca, afinal, quem nunca procurou saber um pouco mais sobre um livro na internet, para auxiliar em alguma atividade escolar?

Como professores, podemos ser figuras que incentivam a leitura e também propagadores da comunidade *booktube*, espaço em que os discentes podem encontrar ainda mais prazer na leitura, compartilhando suas ideias que por, muitas vezes, não conseguem por motivos diversos, expô-las em outros contextos.

REFERÊNCIAS

- CARPINTERO, Ana Carolina Barbosa. **Caminhos da literatura na internet: o *booktube* e a partilha de experiências de leitura.** (Tese de Doutorado). Pontifical *Catholic University* of Rio de Janeiro, 2019.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DA LEITURA NO BRASIL, Pesquisa Retratos; PRÊMIO, I. P. L. Instituto pró-livro. 2015.

FRATIN, Rogério. Os 3 tipos de leitores: contemplativo, movente e imersivo. *Designices*, 2011. Disponível em: < Os 3 tipos de leitores: contemplativo, movente e imersivo | *designices* >. Acesso em 02 de outubro de 2022.

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

LUBRANO, Isabela. **Canal Ler Antes de Morrer**. Disponível em: < (283) Ler Antes de Morrer - YouTube > acesso em 15, dez de 2022.

OLDENBURG, Ray. *The café as a third place. Café society*. 1998.

PAIVA, Sthéfani; DE SOUZA, Adriana Maria. *Booktube* como instrumento de Disseminação da Informação para a Geração Digital. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, p. 978-1003, 2017.

PIMENTEL, Catiane de Araujo. **Passado presente** – lendo Pedro Nava no século XXI. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, 2010. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=16431@1>> Acesso em 03 de outubro de 2022.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. O que há de social nas mídias sociais?: reflexões a partir da teoria ator-rede. **Contemporânea: comunicação e cultura**. Salvador. Vol. 10, n. 3 (set./dez. 2012), p. 618-641, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação Ubíqua**: repercussão na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Comunicação).

TAMIREZ, Santos. **Canal Resenhando Sonhos**. Disponível em: <Resenhando Sonhos - YouTube> acesso em 20, nov de 2022.

YOUTUBE. *Statistics*. 2022. Disponível em: < *About YouTube - YouTube* >. Acesso em 12 dez. 2022.

CAPÍTULO 10

O LÉXICO EM SALA DE AULA: PROPOSTAS PARA O TRABALHO COM A POLISSEMIA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Nayanne Braga do Nascimento Oliveira¹

Tatiane Castro dos Santos²

Alexandre Melo de Sousa³

¹ Graduada em Letras Português (2015), pela Universidade Federal do Acre, e especialista em Língua Portuguesa (2018), pela mesma instituição. Mestranda do PROFLETRAS na Universidade Federal do Acre. Atualmente é professora da Rede Estadual de Ensino (SEE), lotada no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Acre e professora na Rede Municipal (SEME). E-mail: nayannebraga@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1662418644240774>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2012). Professora Associada da Universidade Federal do Acre. Professora permanente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFAC) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras/UFAC). Coordenadora do projeto: Ensinar português na escola: concepções de linguagem e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Básica do sistema público acreano. Pesquisadora nas seguintes áreas: Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e letramento e Ensino da Língua Portuguesa. E-mail: tatics@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8092038576985367>.

³ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pós-Doutorado em Linguística Aplicada/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia. Doutorado (EDUCANORTE). Pesquisador CNPq (PQ-2). E-mail: alexandre.sousa@ufac.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8092038576985367>

INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos (HQs) são constituídas, na maioria das vezes, de linguagem verbal e não verbal (INNOCENTE, 2014). A presença das imagens torna o gênero mais atrativo para alguns leitores, e esse gênero contempla públicos de várias idades (RAMOS, 2013). Segundo Innocente (2014), as HQs tiveram origem nos jornais impressos e passaram a integrar, nos últimos anos, livros didáticos, provas de vestibulares, exames nacionais e provas de concursos.

Apesar do caráter lúdico e, às vezes, com teor humorístico, as HQs apresentam uma série de significados que são mais explorados no âmbito educacional (INNOCENTE, 2014). Por isso, consideramos as HQs importantes ferramentas no ensino da língua, contribuindo no desenvolvimento das práticas de leitura e no enriquecimento vocabular. Ademais, as HQs despertam no aluno o estímulo para que conheça e analise o funcionamento da língua em uso, possibilitando uma melhor compreensão leitora e conduzindo à reflexão do texto, não apenas em sua forma, mas principalmente em seu sentido (RAMOS, 2013).

Diante disso, este estudo apresenta uma descrição do macrogênero HQs que atende a um importante papel social e linguístico. Apresentaremos, também, discussões sobre a aplicação no ensino da Língua Portuguesa (LP) e, por fim, apresentaremos uma proposta de atividade com foco no léxico, especificamente sobre a polissemia, para ser aplicada com alunos dos anos finais da Educação Básica, especificamente nos 6º e 7º anos. Vale lembrar que os documentos norteadores do ensino preconizam o estudo desse gênero nesses segmentos.

No âmbito da análise linguística, abordaremos a polissemia, área do estudo semântico, para conduzir os alunos a refletirem sobre a quebra de expectativa presente nas HQs e, em grande parte, proporcionada pela polissemia.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO ÚNICO DO ACRE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca assegurar uma igualdade em relação ao que ensinar em âmbito nacional, ainda que, na prática, essa realidade esteja distante. Entretanto, algumas mudanças vêm ocorrendo na Educação Básica.

No estado do Acre, no que concerne ao Ensino Fundamental, o Currículo Comum do estado foi aprovado em 2019, pelo Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE), e os estudantes de toda rede têm garantia de que as escolas trabalharão as mesmas competências e habilidades previstas para aquele ano e de forma equiparada. Sendo assim, estima-se que os educandos não sofram prejuízos se precisarem mudar de bairro, município ou até mesmo de estado. Já o currículo do Ensino Médio ainda está em processo de aprovação no CEE, porém, algumas escolas, tidas como escolas-piloto, já estão trabalhando esse currículo como forma de experiência.

Apesar da conjuntura pandêmica que vivemos e de todos os desafios advindos dessa realidade, o currículo já está estruturado e está sendo desenvolvido em toda rede. Trabalha-se a ideia de se ter um currículo unificado.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Na BNCC de LP, as HQs vêm descritas para os 6º e 7º anos no Campo Artístico-literário, em duas práticas de linguagem, a saber: Leitura e Produção de textos. Na *Leitura*, os objetos de conhecimento são as *Estratégias de leitura* e a *Apreciação e réplica*, com objetivo de atingir as seguintes habilidades:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas,

autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p. 169).

Já na prática de *Produção de textos*, os objetos de conhecimento são a *Construção da textualidade* e *Relação entre textos* para os 6º e 7º anos, buscando as seguintes habilidades:

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BRASIL, 2017, p. 171).

Com relação à progressão das habilidades, seu avanço não ocorre em um curto espaço de tempo, podendo inferir diferentes graus e mudando sua complexidade durante o passar dos anos (BRASIL, 2017). O que deve ser refletido é que as HQs não são estudadas como deveriam e nem tratadas pelos Livros Didáticos como gênero textual, servindo, na maioria dos casos, como pretexto para o ensino de gramática.

GÊNERO MULTISSEMIÓTICO E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: LEITURA E HIPERGÊNERO

Na leitura de uma HQs, mesmo que essa história seja composta por um quadro apenas, é possível perceber uma grande quantidade de informações a serem ativadas pelo leitor, que vão muito além das informações explícitas, pois existe uma série de outros elementos que podem ser interpretados. Ramos (2013) explica que:

É como a metáfora proposta pela linguista Ingedore Villaça Koch (2004) sobre o processamento da leitura: o texto funciona como um grande *iceberg*

submerso, que tem apenas a ponta dele à mostra; o restante fica escondido aos olhos do leitor, mas é percebido sociocognitivamente durante o processo interacional de circulação textual. (RAMOS, 2013, p. 104).

Ramos (2013) explica que as HQs se manifestam em uma extensa gama de gêneros, cada uma com suas especificidades, mas unidas por características comuns. “[Elas] tendem a ser narrativas, mesclam os códigos verbal escrito e visual e se valem de uma linguagem própria, a dos quadrinhos (balões, apêndices, quadros, onomatopeias, linhas de movimento ou cinéticas etc.)” (RAMOS, 2013, p. 104).

Innocente (2014, p. 202) reflete que a tira em quadrinhos, por exemplo, além de conduzir ao humor, possui a função de levar aos leitores “a reflexão e a análise de sua postura, seu posicionamento ou ponto de vista em várias questões ou temas.” Ramos (2013) esclarece ainda que as HQs integram um hipergênero, que compreende um campo maior e que inclui elementos comuns dos distintos gêneros autônomos dos quadrinhos, tais como *cartum*, *tiras*, *charge*, etc. De acordo com Bonini (2011), o hipergênero é a unidade maior composta por um agrupamento de gêneros.

O gênero, como unidade da interação linguageira, está sempre imerso em uma série de relações contextualizadoras que lhe são constitutivas. As primeiras, em uma perspectiva ascendente, são as relações genéricas que correspondem a interfaces estruturais no nível da própria interação, uma vez que incidem diretamente sobre o gênero e, portanto, sobre a dinâmica dialógica. (BONINI, 2011, p. 691).

Para Bonini (2011), essas relações correspondem a quatro componentes, dentre elas, o hipergênero. Ocasionalmente, os gêneros são produzidos em agrupamentos, que compõem uma unidade de interação maior e que denomina de hipergênero, sendo esse um grande enunciado. O jornal é um hipergênero, e a notícia é construída como parte integrante desse grande enunciado, e que se relaciona intrinsecamente com os outros

gêneros construídos, tais como a chamada, os artigos, os editoriais, entre outros. Para Bonini (2011),

Todo hipergênero, como o jornal, a revista, o site, apresenta um sistema de disposição dos enunciados que envolve gêneros organizadores (sumário, introdução, editorial, chamada, etc.) e gêneros de funcionamento (notícia, romance, tratado, entrevista, etc. (BONINI, 2011, p. 692).

Ao tratar as HQs como gênero, deve-se ter a concepção de que se trata de um texto mais amplo, que compreende o diálogo entre diferentes códigos: o visual e o verbal escrito. Ramos (2013) explica que esse tipo de texto é denominado multimodal e multissemiótico.

O sentido é construído por meio do domínio e da articulação de tais códigos. No caso dos quadrinhos, soma-se também a necessidade de haver uma familiaridade com sua linguagem própria. Como alertam alguns pesquisadores da área, ler quadrinhos é ler também sua linguagem. E, dando sequência à frase, é ler ainda as informações explícitas e implícitas do texto, estratégias necessárias para a produção do sentido. (RAMOS, 2013, p. 105).

Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 21) explicam que “o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais, etc.” Ainda, segundo os autores,

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19).

Dessa forma, segundo Dionísio e Vasconcelos (2013), os textos são produzidos para serem lidos pelos sentidos dos leitores, pois os pensamentos e as interações sociais são moldados em gêneros textuais. Já a história dos indivíduos letrados inicia com a

imersão no universo em que o sistema linguístico é somente um, dos vários modos existentes, de constituição dos textos que materializam as ações sociais. Para os autores,

Sabemos que o ser humano é um sistema dinâmico de elevada complexidade e todas as práticas e intervenções a ele relacionadas compartilham de níveis de complexidade semelhantes. Assim, o professor, ao abordar os recursos multimodais na construção de gêneros textuais, deve levar em conta, além das questões pedagógicas tradicionais, os fatores ligados ao funcionamento neuropsicológico do aprendiz, aos processos cognitivos subjacentes envolvidos naquela circunstância de aprendizagem. (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 20).

Levar para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos conduz à promoção do desenvolvimento neuropsicológico dos alunos (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013). Ao discutir a produção de sentidos e seus deslocamentos, Orlandi (2012) reflete sobre a historicidade que conduz a relação dos sujeitos com os textos e com a realidade de que existe uma história de leituras do indivíduo que afeta o texto.

O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores. (ORLANDI, 2012, p. 62).

Conforme Leffa (1996), o processo da leitura pode ser definido de diversas formas, dependendo não apenas do enfoque dado (linguístico, psicológico, social, fenomenológico, etc.), mas também do nível de generalidade com o qual se objetiva definir o termo.

A ação da leitura estima que o leitor apresente respostas para o mundo e para o que está acontecendo em seu meio. Quando alguém lê, espera-se que construa uma nova opinião sobre temas desde política até conteúdos direcionados à culinária. Dessa forma, se o aluno é estimulado a ler desde as séries iniciais,

pretende-se que se torne um adulto questionador e crítico (ARANA; KLEBIS, 2015).

Charges, cartuns e tiras cômicas do gênero dos quadrinhos são textos que possuem uma leitura oculta, além daquela visível, tanto no conteúdo como na utilização da linguagem dos quadrinhos (RAMOS, 2013). Estima-se que os alunos consigam realizar essas leituras no decorrer da aquisição das habilidades previstas na BNCC. De acordo com Ramos (2013),

Há camadas de informações a serem processadas. As mais superficiais são as apresentadas no texto. As demais são sugeridas e compreendidas por meio de conhecimentos prévios e de mundo, atrelados ao contexto em que o texto é apresentado. Embora pareçam equivocadamente simples, as histórias em quadrinhos condensam uma gama alta de informações a serem recuperadas no ato de leitura. (RAMOS, 2013, p. 116).

Bahia (1990 *apud* INNOCENTE, 2014) relatou brevemente como surgiram os gêneros *charge*, HQs, *cartum* e caricatura. Antes mesmo do jornal impresso, a gravura ilustrava incunábulos e livros, até que os jornais *Correio Braziliense* e *Gazeta do Rio de Janeiro* passaram a utilizá-la em seus cadernos. Mais tarde, o desenho e a caricatura agregaram novas técnicas gráficas no âmbito jornalístico, fazendo com que o texto impresso ficasse mais animado desde 1831. Innocente (2014) afirma que tais gêneros possuem a função única de animar o texto impresso, mas sem a função jornalística.

Em seguida, apresenta Agostin como um dos “pais da charge política” e editor da sua própria revista ilustrada de 1876 a 1898 (Bahia, 1990, p. 123). Com esta constatação ele nos sugere que o pai das HQs não é o norte-americano Richard Felton Outcault, que lançou seu *comic The Yellow Kid* em 1895, mas, sim, o imigrante italiano, naturalizado brasileiro. (INNOCENTE, 2014, p. 204).

Conforme Bahia (1990 *apud* Innocente, 2014, p. 204), o gênero HQs surgiu no Brasil em 1900 nos jornais cariocas e paulistas como uma novidade, ganhando o título de “historietas seriadas

em quadrinhos” e tornando-se uma expansão do espaço editorial dedicado à ilustração.

Funcionando como parte integrante, ou não do jornal, a esse gênero é conferida uma peculiaridade que precisa ser destacada – o papel que exerce no meio de comunicação. Ele representa uma forma de trazer, para o público, temas que são patrimônio de todos, seja pela crítica irreverente, seja pela reflexão divertida. (BAHIA 1990 *apud* INNOCENTE, 2014, p. 212).

Com o passar do tempo, as HQs ganharam outras formas e abarcaram diversos gêneros e idades, tornando-se um dos gêneros mais lidos no mundo. Em decorrência do seu formato, da representação dos personagens por meio das imagens, por tratarem de situações cotidianas, com linguagem clara e acessível, as HQs ganharam leitores das diversas camadas sociais.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: POLISSEMIA E QUEBRA DA EXPECTATIVA

De acordo com Innocente (2014), a tira em quadrinhos é um gênero que surgiu no jornal, sendo esse seu suporte principal, e migrou para outros veículos de comunicação. A tira traz em seu contexto um universo de significações, abrindo-se a leituras variadas e a uma diversidade de leitores de todas as idades. Quanto à estrutura, as tiras em quadrinhos são produzidas por meio de vinhetas que são apresentadas em sequência, enfileiradas, seguindo a seguinte ordem de leitura: da esquerda para direita (INNOCENTE, 2014).

Ao analisar o gênero HQs, Innocente (2014) buscou identificar os movimentos que compõem as narrativas, chegando à conclusão de que, na produção das tiras, o autor realiza um conjunto de quatro movimentos, a saber:

Quadro 1: Movimentos na produção de tiras.

Apresentar o título e a autoria	Neste momento do processo de produção da tira, o quadrinista estabelece a autoria e o título da tira com a função de indicar e apresentar ao leitor e/ou o público a que se destina o conteúdo.
Preparar o cenário	Neste movimento, normalmente, o autor apresenta o tema, o personagem e o enredo ao leitor, situando os mesmos no tempo e no local do fato.
Apresentar o clímax	Este é o ponto culminante da tira em que o autor/ quadrinista, através de uma reflexão, de uma ação ou de um comentário ou questionamento de um ou mais personagens, produz um suspense, cria uma expectativa endereçada ao leitor, e que, por vezes, é vivenciada também pelos personagens da história.
Quebrar a expectativa	Nesse movimento, ocorre a surpresa. Aqui, normalmente, reside o humor, porque o argumento, a resposta ou a ação do personagem não é aquela convencional esperada pelo leitor diante da expectativa criada e, às vezes, até pelos personagens.

Fonte: Innocente (2014, p. 206).

A quebra de expectativa “ocorre com a resposta não esperada, tanto pelo leitor como pelo personagem.” (INNOCENTE, 2014, p. 208). Trata-se do chamado “efeito surpresa” (p. 207), momento em que, na maioria das vezes, ocorre os vários sentidos, ou seja, a polissemia.

A língua constitui um conjunto de sons vocais com os quais são expressadas ideias, sentimentos e desejos (INNOCENTE, 2014). A língua ideal seria aquela que cada signo existente denominasse apenas um fato, objeto ou ser. Entretanto, tal fato não ocorre em nenhuma língua que se tenha conhecimento, o que leva as palavras a terem mais de um significado, portanto, polissêmicas ou plurivalentes, de acordo com Ribeiro (2011). Para ele,

A polissemia deveria desaparecer em um contexto. Quando isso não se dá, temos a chamada *ambiguidade*, que, geralmente, ocorre em virtude de:

a. polissemia – Pluralidade significativa de um mesmo significante. A palavra ponto possui cerca de 117 significados: ponto aberto (em bordado), ponto alto (em crochê), ponto de fusão (Física) etc.;

b. homonímia – Duas ou mais formas de mesma estrutura fonológica com significação diferente. Ex.: **a.** Um homem *são*; **b.** *São* Manuel; **c.** *São* várias as respostas. (RIBEIRO, 2011, p. 389).

Pereira e Pisetta (2020) explicam que a polissemia se define como a ocorrência de vários significados pela mesma unidade lexical. O recurso polissêmico possui papel significativo na literatura como instrumento criativo, possibilitando o surgimento de “situações problemáticas” que engrandecem as narrativas e proporcionam ao leitor práticas de reflexão para compreensão das histórias (p. 27).

A polissemia, fenômeno estrutural da linguagem pelo qual a uma só palavra são atribuídos vários significados, é um elemento frequentemente detectado em obras literárias dos mais diversos gêneros, sendo classificada muitas vezes como importante artifício criativo da literatura. (PEREIRA; PISETTA, 2020, p. 28).

Os vários sentidos associados a um único termo lexical propiciam uma quantidade maior de caminhos que podem ser analisados na interpretação de um texto, assim como as constantes suposições dos leitores em compreender as reais intenções do autor, e esse, propositalmente, anseia por leitores dispostos a se aprofundarem integralmente às suas leituras. Assim, “as possíveis dificuldades de interpretação parecem ser desafios que podem ser superados por meio da análise etimológica, semântica, ou, principalmente, contextual” (PEREIRA; PISETTA, 2020, p. 28).

A polissemia é um dos recursos mais utilizados nas HQs, considerando os múltiplos sentidos e o caráter de humor inerente do gênero.

METODOLOGIA

Para as atividades com os alunos das turmas dos 6º e 7º anos, foram utilizadas as tirinhas da Mafalda da obra *Toda Mafalda*, de Quino. A seleção das tirinhas ocorreu em função da identificação da polissemia e, conseqüentemente, da quebra de expectativa. Das 27 tirinhas, foram selecionadas sete para serem utilizadas com os alunos.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

A proposta de atividade que se apresenta tem como base o ensino de gramática a partir dos três eixos propostos por Vieira (2018, p. 52): “elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; recursos expressivos na construção do sentido do texto; e instâncias de manifestação de normas/variedades.” Conforme a autora, a unidade textual, independentemente do tipo ou gênero, deve ser o ponto inicial e final das aulas de português. Os elementos de natureza formal, relativos aos níveis de gramática, são fundamentais para a composição do sentido. Vieira (2018) expõe, ainda, que,

Para que esses elementos sejam reconhecidos e manejados como matéria produtora de sentido, eles obviamente precisam ser tratados como objeto de ensino, numa abordagem reflexiva da gramática, e sistematizados na medida e no momento oportunos e adequados ao alunado, em cada série escolar. Cabe lembrar que essas são tarefas exclusivas das aulas de Português. (VIEIRA, 2018, p. 51).

Portanto, a reflexão gramatical deve ocupar um espaço destinado para ela nas abordagens dos conhecimentos linguísticos, somente podendo se efetivar caso haja o incentivo dessa reflexão, e o texto é, assim, um objeto privilegiado do ensino (VIEIRA, 2018). Atendendo ao pressuposto de Vieira (2018) de que, para o ensino de gramática, deve-se considerar o funcionamento de recursos linguísticos em seus diferentes níveis, esta proposta de atividade trata do estudo da polissemia, que está contida no nível semântico-discursivo, nas HQs. O objetivo da proposta é que os alunos percebam que as formas lexicais admitem extensões de sentido, a partir das intencionalidades e dos contextos em que são inseridas.

Esta atividade é dividida em etapas. A primeira compreende em apresentar o gênero HQs, conduzindo o diálogo com os alunos sobre linguagem verbal e não-verbal. Após, serão abordadas as características que constituem as HQs, como os

formatos dos balões, as vinhetas e os diálogos. Finalmente, será abordada a presença do humor e, conseqüentemente, a polissemia e a quebra de expectativa. Como referência de análise serão utilizados os quatro movimentos propostos por Innocente (2014).

O material didático será integralmente elaborado pela professora, pois o livro didático adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Acre para o ensino em rede, *Coleção Apoema*, editora do Brasil, não traz um estudo direcionado para o gênero HQs.

Para a execução desta atividade, os alunos serão divididos em grupos que receberão uma tirinha impressa diferente. Os alunos deverão identificar os movimentos 2, 3 e 4 propostos por Innocente (2014). O movimento 1 (“Apresentar o título e a autoria”) não se aplica às tirinhas da Mafalda já que elas comumente não possuem títulos e o autor já fora apresentado previamente.

É evidente que as explicações sobre os 4 movimentos de Innocente (2014) serão trabalhadas previamente com os alunos, mediante análises realizadas junto à professora. Posteriormente, serão realizados os trabalhos em grupo. As histórias selecionadas para esta atividade foram as seguintes:

Figura 1: Tirinha 1 do Grupo 1



Fonte: Quino (2010, p. 112).

Mafalda está brincando com seu amigo Filipe de “polícia e ladrão”, uma brincadeira que busca reproduzir as ações em que a polícia, para cumprir a lei, prende o bandido, aquele que infringe o regulamento jurídico ou a ordem pública, tomando atitudes “em nome da lei”. Compreendendo esse contexto, é possível inferir, na

primeira vinheta, que Filipe é o policial/xerife e Mafalda é a infratora, mediante a fala do menino “mãos ao alto em nome da lei”, e a postura de Mafalda perante a ordem.

Na segunda vinheta, aparecem dois idosos conversando sobre a situação delicada a que estão submetidos pelo regime de aposentadoria que ora possuem, ora são destituídos, alegando que as leis são “uma porcaria”. O último quadro apresenta o personagem desanimado alegando à Mafalda que ela poderia abaixar as mãos, pois os idosos acabaram com o clima da brincadeira. Onde está a quebra de expectativa na Tirinha 1?

Objetiva-se que os alunos consigam analisar que um agente da lei defende o que é certo, o que é preconizado pelos regimentos legais para um bem comum. Existe um senso de justiça implícito em cada ato normativo para o cumprimento das leis. Quando as leis são apresentadas como “porcaria” ou algo ruim, incapazes de proteger seus membros, é perdido o sentido do bem pelo qual se luta, isto é, a lei perde seu valor primário, como Filipe fala no final da tirinha e acaba-se o “clima”.

Figura 2: Tirinha 2 do Grupo 2



Fonte: Quino (2010, p. 94).

O personagem Manolito é tratado pelos demais membros das histórias de Mafalda como um menino sem inteligência, recebendo, muitas vezes, referências negativas. Na primeira vinheta, a personagem Susanita o chama de “idiota” e demonstra espanto pelo fato de o menino ter assimilado bem “os segredos do xadrez”. Mafalda apresenta surpresa quanto à interpretação da amiguinha, pois, no segundo quadro, Manolito utiliza uma

expressão característica do futebol, ao gritar “goooool”, o que indica que um jogador pontuou e obteve vantagem em relação a seu adversário.

A interpretação equivocada de Manolito é corroborada na terceira vinheta, enquanto seus amigos o observam atônitos. No último quadro, Mafalda repete a pergunta à Susanita que se nega a responder, pois, ao assistir a visão distorcida de Manolito em relação ao xadrez, percebeu que o menino não havia assimilado tão bem o esporte como havia julgado, sendo esta a quebra de expectativa que se objetiva que os alunos do grupo 2 percebam.

Figura 3: Tirinha 3 do Grupo 3



Fonte: Quino (2010, p. 194).

A tirinha 3 exige dos alunos o conhecimento dos possíveis significados da palavra “regime”, portanto, sua polissemia e a quebra de expectativa causada por ela. Mafalda inicia medindo a circunferência de seu globo terrestre utilizando uma fita métrica. Na segunda vinheta, pelo desenho que indica os movimentos do rosto da personagem, percebe-se que ela verifica as medidas do globo auferidas anteriormente, concluindo que não há “regime” certo para o globo.

Estima-se que os alunos percebam que o sentido empregado pela Mafalda, considerando a utilização de uma fita métrica, é que a palavra regime está no sentido de emagrecimento, de diminuição de peso e/ou medidas. Porém, considerando todo o contexto crítico social que as tirinhas da Mafalda apresentam em seu bojo e, considerando, ainda, os interesses políticos da personagem, é possível inferir que ela também trata (ou trata

unicamente) dos regimes políticos pelos quais o globo terrestre já foi submetido pelas várias lideranças ao longo da história.

Figura 4: Tirinha 4 do Grupo 4



Fonte: Quino (2010, p. 232).

Sabendo que o personagem Manolito é filho de comerciantes, fica mais fácil compreender o sentido polissêmico desta tirinha. Mafalda e Filipe brincam de ladrão, mas, desta vez, com mais amiguinhos. Porém, a reação de Manolito não é esperada pelos demais, quando o menino responde como se estivesse no comércio dos pais, explicando, na última vinheta, que se trata de um hábito. Assim, é possível perceber que os clientes do armazém costumam relacionar os preços das mercadorias como se fosse um assalto, em decorrência dos valores exorbitantes.

Esta é a polissemia presente nesta tirinha: a relação entre preços caros e um assalto, no qual geralmente leva-se tudo que a vítima tem. A tirinha 4 possibilita fazer uma relação com a atual conjuntura econômica que a sociedade brasileira está submetida, permitindo que a experiência familiar e comunitária possibilite uma maior compreensão da crítica trazida nessa HQs e que, na época de sua construção, já ocorriam situações semelhantes da que a sociedade vivencia atualmente.

Figura 5: Tirinha 5 do Grupo 5



Fonte: Quino (2010, p. 256).

A tirinha 5 apresenta uma particularidade interessante, pois, em um primeiro momento, leva-se em consideração que a polissemia está na palavra “primavera”, presente na primeira e na segunda vinheta, porém o substantivo, apesar de exercer funções sintáticas diferentes nos períodos, apresenta o mesmo sentido: estação do ano. O sentido polissêmico ocorre por meio da flexão da pessoa do verbo chegar, como também dos sujeitos das orações e, automaticamente, das ações verbais.

Na primeira vinheta, Mafalda manifesta alegria porque a primavera chegou. Já na segunda vinheta, o senhor idoso, utilizando a mesma locução adverbial “graças a Deus”, expressa sua satisfação em ter chegado na primavera, considerando sua idade avançada e a possibilidade de que possa morrer a qualquer momento. A quebra de expectativa é percebida nos dois primeiros quadrinhos e corroborada com o último, por meio da autoanálise de Mafalda em relação à trivialidade dita por ela ao enaltecer a chegada da estação do ano, enquanto que o outro personagem agradece por mais dias vividos nas estações que se passam.

Importante ressaltar que a interpretação dessa tirinha conduz a outras possibilidades de reflexão do uso da língua, como, por exemplo, o emprego da crase, da regência verbal e de termos da oração (essenciais, integrantes e acessórios).

Figura 6: Tirinha 6 do Grupo 6.



Fonte: Quino (2010, p. 125).

A tirinha 6 inicia com Miguelito convidando Mafalda para ir à casa dele, pois está se sentindo sozinho e chateado. Em decorrência de um compromisso com a mãe, Mafalda pergunta ao amiguinho se ele não possui um livro, pois “um livro é um bom amigo”. Miguelito segue o conselho da amiga e escolhe um exemplar, o que é percebido, no decorrer das ações presentes na terceira, quarta e quinta vinhetas, porém a quebra de expectativa está presente no último quadrinho, quando o menino pergunta ao livro sobre o de ele (o livro) quer brincar. Dessa forma, a polissemia pode ser percebida na inferência de que, para Miguelito, um amigo é aquele com quem se pode brincar, enquanto que, para Mafalda, a companhia de um livro remete ao prazer que a leitura proporciona.

Essa tirinha possibilita discutir com os alunos os significados diferentes que os diversos objetos, pessoas e lugares podem ter de forma particular para cada indivíduo, explorando o significado da polissemia e dos contextos comunicativos.

Figura 7: Tirinha 7 do Grupo 7.



Fonte: Quino (2010, p. 96).

Em nossa região, não é comum o termo “capacho” para tapetes utilizados nas portas de entrada das casas para limpeza dos pés, por isso, buscar-se-á induzir os alunos a compreenderem o significado da palavra por meio das imagens e das falas dos personagens.

A polissemia está no fato de que o menino não se sente bem-vindo em sua casa, devido as reclamações da mãe e a forma como ela o recepciona, ocasionando a quebra de expectativa. Essa se confirma quando se compreende que o capacho recebe os moradores e as visitas com o termo “Bem-vindo”, e a hospitalidade da mãe de Miguelito não condiz com a saudação escrita no tapete, o que é confirmado pelo menino, quando afirma que “é o capacho mais hipócrita” que ele conhece.

Após os debates internos e as possíveis mediações da professora, os grupos deverão apresentar as análises para os demais colegas da turma. As tirinhas serão projetadas em *Power Point* para ampliar a visibilidade de todos os alunos e auxiliar na explanação dos grupos. As apresentações serão intermediadas pela professora que buscará envolver os demais alunos da turma, fazendo com que as reflexões sejam coletivas.

Ao final das apresentações os alunos receberão, individualmente, uma nova tirinha da Mafalda e que possui balões em branco na segunda e terceira vinhetas. A proposta é que os alunos completem as falas utilizando o recurso da polissemia como quebra da expectativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos uma proposta para o trabalho com léxico em sala de aula. Trata-se de uma abordagem da polissemia a partir de HQs com turmas dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Partimos das orientações constantes nos documentos oficiais da BNCC e do Currículo Comum do estado do Acre. A escolha do macrogênero HQs se deu por sua característica lúdica e pelas potencialidades que os textos apresentam para explorar os

sentidos polissêmicos inerentes ao léxico – especialmente no que se refere à quebra de expectativas e ao humor.

As ideias expostas são sugestões que podem ser adaptadas a partir dos diferentes contextos educacionais e dos perfis das turmas, nos espaços escolares. O importante é que os alunos percebam que as formas lexicais admitem extensões de sentido, a partir das intencionalidades e dos contextos em que são inseridas.

REFERÊNCIAS

ARANA, A. R. A.; KLEBIS, A. B. S. O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** PUCPR, 2015.

BONINI, A. Mídia/ suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. V. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

INNOCENTE, L. G. A tira em quadrinhos. In: BONINI, A. *et al.* **Os Gêneros do Jornal**. Florianópolis: Insular, 2014. (Coleção Linguística – Vol. 4).

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Pontes Editores Campinas, 2012.

PEREIRA, F. L.; PISETTA, L. M. R. Casos de polissemia e escolhas de tradução do conto *O pequeno robot perdido*, de Isaac Asimov.

Tradterm, [s./l.], v. 35, n.1, p. 25-48, 2020. DOI: 10.11606/issn.2317-9511.v35i0p25-48. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/152067>. Acesso em: 1º nov. 2021.

- QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- RAMOS, P. A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- RIBEIRO, M. P. **Gramática Aplicada da Língua Portuguesa**. 20. ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2011.
- VIEIRA, S. R. *et al.* **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.

CAPÍTULO 11

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O QUE ALUNOS SABEM E EXPRESSAM?

Roseane Araújo dos Santos¹

Bruna Lays Alencar Brandão²

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante³

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com dimensões geográficas continentais. E devido a isso e também às diversas influências presentes no português brasileiro, oriundas de outras culturas, como do português europeu, das línguas africanas e dos povos que aqui sempre habitaram, a língua portuguesa usada no Brasil apresenta uma diversidade linguística muito significativa e presente, inclusive nas salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde se constata a convivência de alunos das mais variadas regiões do país, com suas variedades linguísticas. Fato que nos impulsionou a discorrer acerca da variação linguística que se realiza nas formas de falar de alunos de uma turma do

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Professora da rede municipal de ensino de Coruripe. E-mail: roseanearaujo.ane@gmail.com

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) E-mail: brandao.brunalays@gmail.com

³ Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto-PT. Professora titular do Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL. Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Gramática, Análise Linguística e Variação. Contato: maria.cavalcante@cedu.ufal.br

terceiro ano do Ensino Fundamental, buscando compreender o que os alunos já sabem e expressam sobre o tema.

Segundo Labov (2008), a variação linguística é objeto de estudo da sociolinguística variacionista e tem como propósito o estudo dos modos de falar de uma determinada comunidade de fala. Desta forma, este texto tem como objetivo refletir sobre o conhecimento que alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental têm sobre o tema. Para tanto, faremos uma discussão teórica com base em Labov (2008), Bagno (2017), Mollica e Ferrarezi Júnior (2016) e Bortoni-Ricardo (2004), sobre as teorias da variação, variação linguística regional e educação linguística no ensino de língua materna, com foco na sociolinguística em sala de aula. Assim, realizou-se um estudo sociolinguístico em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental em uma escola pública de Coruripe-AL, município que está localizado no litoral sul do estado de Alagoas e cujas principais fontes de renda e emprego na cidade são a atividades sucroalcooleira e do comércio.

As escolas de Coruripe, em sua maioria, apresentam um perfil semelhante àquela em que realizamos a pesquisa, pois, geralmente, recebem alunos de outras regiões do país, tendo em vista que o município tem sido foco de imigração de outros estados e cidades vizinhas por possuir várias usinas de açúcar e álcool, o que atrai muitas famílias em busca de emprego.

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa em educação (SAMPIERE; COLLADO; LÚCIO, 2013) que tem como abordagem o estudo de caso (YIN, 2015). As pesquisas qualitativas são realizadas com a finalidade de se observar um fenômeno que ocorre na interface entre o linguístico e o social.

O lócus da pesquisa é uma sala de aula, formada por estudantes com variedades regionais, crianças oriundas de várias regiões do Brasil. Serão reportados e analisados episódios de interação em sala de aula entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, ao tempo em que serão analisadas as formas linguísticas em que as crianças usam quando reagem ao modo de

falar, por meio de interações com os colegas e nas atividades propostas pela professora.

A principal motivação para realização da pesquisa é que por meio da observação do cotidiano escolar, percebemos que a escola atende a uma enorme diversidade de alunos, oriundos de diferentes regiões brasileiras. E como constatamos, as curiosidades linguísticas fazem parte do interesse dos brasileiros. No espaço escolar não é diferente, sejam crianças ou adultos, falar diferente é motivo de humor, conflitos e disputas. Entretanto, é importante ressaltar que cada sujeito tem sua forma de falar e a maneira como recebemos essa fala pode gerar preconceitos e inibições na aprendizagem.

A tendência mais comum é querer obrigar os sujeitos a pronunciarem as palavras de acordo com a escrita ou com o sotaque/dialeto da região onde se vive, gerando de certo modo o chamado preconceito linguístico. O que sabemos é que muitas vezes a supervalorização da língua escrita contribui para que o falar diferente seja estigmatizado.

Dessa forma, estudar o fenômeno da variação em sala de aula é uma contribuição para que os alunos entendam que existem diferentes formas de expressões orais que possuem um mesmo significado dependendo do grau de instrução, região, classe social e sexo, o que não implica que a forma de falar possa estar “errada”. Para Bagno (2015), infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A sociolinguística é a subárea da Linguística que estuda a língua a partir do seu funcionamento, no entanto, os estudos sociolinguísticos podem adotar uma perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar, tecendo relações com outras áreas do

conhecimento, como a Educação e o Ensino, por exemplo. De acordo com Mollica (2015), a sociolinguística é:

[...] uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos. (MOLLICA, 2015, p. 9).

Como pudemos observar, Mollica (2015) aborda sobre esse “espaço” interdisciplinar experimentado nos estudos sociolinguísticos. Isso é importante para nos fazer pensar sobre a realização dos fenômenos linguísticos na sociedade com um olhar para as práticas sociais e escolares dos sujeitos, sobretudo, sob a óptica da educação. Com isso, a autora nos leva a compreender que a língua não é neutra e nem estática, porque as pessoas mudam, a sociedade muda, e a língua, por sua vez, acompanha esse movimento.

Segundo Mollica (2009), a língua é heterogênea e multifacetada, pois sua dinamicidade faz parte das relações sociais em que os indivíduos estão inseridos. As variações linguísticas existem e fazem parte do contexto de sala de aula, pois cada aluno realiza consigo seu dialeto, e com isso, o professor se depara com várias formas não somente de falar, mas também de se compreender e perceber a realidade que o cerca. Nesse sentido, Mollica (2009) afirma que as variedades linguísticas são

sujeitas muitas vezes a estigmas sociais, as variantes estruturais são sempre legítimas e motivadas, pois há fatores sistêmicos, estilístico-sociais, lexicais e psicolinguísticos que as controlam. [...] O educador precisa desses conhecimentos para aceitar as variedades que os alunos dominam e oferecer a variedade standard como opção, tanto na fala quanto na escrita. (MOLLICA, 2009, p. 30).

Conforme discorre Mollica (2009), os educadores precisam conhecer a variação linguística, pois estes interagem diariamente com os alunos e conseqüentemente se deparam com muitos casos

de variação linguística por parte desses sujeitos. Não conhecer ou ao menos ter noções básicas sobre a variação linguística pode levar professores e outros alunos a praticarem o preconceito linguístico, o que pode ser nocivo para o desenvolvimento e a aprendizagem deles, que muitas vezes podem sofrer estigmas sociais devido suas variantes.

Marco Bagno (2015), ao escrever a novela sociolinguística intitulada, *A língua de Eulália*, demonstra como é nociva e preconceituosa a criação de estigmas sociais e educacionais a partir dos modos de falar dos sujeitos. Ao mesmo tempo, o autor destaca o quanto a ignorância a respeito de que a variação linguística é um processo natural que ocorre em todas as línguas humanas. E que a melhor forma de combater o preconceito é a inserção dos estudos e dos debates sociolinguísticos tanto na escola quanto na sociedade.

Com base Bagno (2015), podemos afirmar que a tendência existente de querer impor o aluno a falar da maneira que se escreve despreza toda a singularidade da língua falada, disseminando o preconceito linguístico. É muito importante ensinar a ortografia de acordo com a norma, mas não tornar uma obrigação se falar da maneira que se escreve, podemos sim ensinar a escrita das palavras, porém sem exigir que sejam pronunciadas de acordo apenas com o dialeto de determinada região. Segundo Bagno (2015) esse tipo de preconceito é datado desde antes de Cristo. Para Bagno (2015),

infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar 'do jeito que se escreve', como se essa fosse a única maneira 'certa' de falar português. (Imagina se alguém fosse falar inglês ou francês do jeito que se escreve!) Muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar a professores a 'corrigir' quem fala *muleque*, *bêjo*, *minino*, *bisôro*, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e inevitável na vida das línguas. Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data desde antes de Cristo. (BAGNO, 2015, p. 79).

A variação linguística é um fenômeno natural que ocorre com a diversidade do sistema linguístico de uma língua, podendo ele ser de vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe. As línguas possuem a característica de serem influenciadas por fatores como a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social do falante e o contexto da comunicação.

Na continuidade discursiva, abordaremos sobre a variação linguística regional, também chamada de variação diatópica, que é a que varia de acordo com a região geográfica, a qual o falante pertence. E com isso, refletiremos sobre a realização do fenômeno em uma perceptiva de uma variação que ocorre principalmente e é mais claramente observada quando comparamos as formas de falar em regiões distantes.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DIATÓPICA OU REGIONAL

As variações linguísticas reúnem as variantes da língua que foram criadas pelos homens e são reinventadas a cada dia. Dessas reinvenções surgem as variações que influenciam diversos aspectos: históricos, sociais, culturais, geográficos, entre outros. Ao contrário da norma-padrão que concebe a língua como um produto homogêneo, para a sociolinguística a língua é heterogênea e variável. De acordo com Bagno (2007, p. 36),

ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. (BAGNO, 2007, p. 36).

Bagno (2007) nos apresenta uma discussão muito importante a respeito da língua em uso e da língua padrão. Assim como defende o autor (2007), não podemos conceber a língua como um

produto pronto e acabado, dissociada da sociedade e dos momentos históricos experienciados pelos sujeitos. Com base nisso, ressaltamos que toda língua varia e também muda, e cada variedade tem suas características, esses diferentes modos de falar dos sujeitos são do lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução e outros. Neste texto, o foco das discussões se dá na análise da realização do fenômeno da variação atrelada aos modos de falar dos falantes de uma determinada comunidade de fala de uma região geograficamente demarcada e limitada, a variação regional.

A variação linguística diatópica ou regional demonstra a diferença entre o modo de falar de habitantes de diferentes regiões. Como já dito, vivemos em país dividido em regiões muito distantes. Além da distância, ressaltamos que diversas civilizações migraram para o Brasil e se espalharam por todo o território. Dessa forma, o português brasileiro sofreu e tem sofrido influências de várias outras línguas e culturas. Isso implica dizer que não há condições de termos uma língua pura, homogênea, que não sofra variação. Para Bagno (2007, p. 46), a variação diatópica,

é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, os estados, as zonas rural e urbana, as áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades e etc. O adjetivo DIATÓPICO provém do grego DIÁ-, que significa 'através de', e de TÓPOS, lugar. (BAGNO, 2007, p. 46).

Desse modo, o foco do nosso estudo é a análise da variação linguística diatópica dos alunos de uma turma do 3º ano do ensino fundamental. E conforme destaca Bagno (2007), entendemos por sujeitos de outras regiões, tanto alunos oriundos de espaços rurais do município, bem como, alunos oriundos de cidade limítrofes e imigrantes de outros estados.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza qualitativa (GIL, 2019), do tipo estudo de caso (YIN, 2015) e foi realizada em uma escola pública municipal de Coruripe, cidade do litoral sul de Alagoas. A principal motivação para realização da pesquisa neste *locus* se deu pelo fato de a escola investigada atender a uma enorme diversidade de alunos, oriunda de diferentes regiões brasileiras, das quais podemos destacar: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás (entre outros estados) e Teotônio Vilela, Arapiraca (e outras cidades, principalmente do sertão de alagoas).

A coleta de dados foi realizada por meio da gravação (em áudio) de quatro aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Participaram do estudo 19 alunos, com idades entre oito e nove anos, e a professora da turma. Devido a pandemia da Covid-19, a escola adotou o modelo híbrido, utilizando o ensino presencial e remoto, com revezamento de alunos para as aulas presencias.

Durante as quatro aulas foram realizadas rodas de conversa sobre o tema variação linguística com os alunos. Os diálogos e as atividades realizadas em sala de aula foram gravados e posteriormente transcritos. Para a geração e discussão dos dados aplicamos a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2015).

Após a organização dos dados, selecionamos três episódio (episódio 1, episódio 2 e episódio 3) em que observamos a realização do fenômeno em estudo: variação linguística regional nas falas dos alunos e da professora. Para preservar as identidades dos sujeitos, utilizamos a letra P para se referir a professora, e a letra A, seguida de numeral (A1, A2...) quando nos referimos as falas dos alunos. Na próxima subseção apresentaremos a análise e a discussão dos dados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: VARIACÃO LINGUÍSTICA REGIONAL NA ESCOLA

Iniciamos a análise da variação em episódios gravados em uma sala de aula do terceiro ano, com crianças com faixa etária entre oito e nove anos de idade. A mediação foi realizada pela professora, a qual instigou aos alunos a debaterem sobre variação linguística. A partir dos diálogos iniciais, observamos que as crianças tinham uma noção do que se tratava a variação linguística, principalmente nos modos diferentes do falar, o sotaque, a utilização de palavras e expressões diferentes daquelas utilizadas no contexto local.

As conversas e atividades sobre o tema foram realizadas durante uma semana com a realização da roda de conversa e produção escrita. Selecionamos três episódios em que os alunos realizaram a variação linguística regional. O quadro 1, a seguir, apresenta os diálogos do primeiro episódio.

Quadro 1: Episódio 1

<p>P – Boa tarde terceiro ano B Alunos – Boa tarde! A professora escreve no quadro o termo Variação Linguística. P – O que vocês entendem por variação linguística? A1 – Variação linguística é como falamos diferente, como: não tem a mexerica? Tem gente que chama de outras e outras formas. A2 – A variação linguística é a forma de falar alguma coisa de muitos jeitos. Como lá no Rio de Janeiro, o pão redondo é chamado de cervejinha e aqui na nossa cidade a gente chama de pão redondo ou de pão de hambúrguer.</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Conforme pudemos observar, a professora inicia a aula instigando os alunos a externarem seus conhecimentos prévios sobre variação linguística. Nesse momento, a professora realiza essa sondagem inicial e percebe que parte dos alunos possui noções sobre a variação linguística. A fala de A1 “falamos diferente” deixa claro que o estudante registra seu conhecimento sobre variação linguística se referindo, do seu modo, a

heterogeneidade da língua, conforme destacam Mollica (2015) e Bagno (2007), quando discorrem sobre essa não homogeneidade da língua, sobretudo, do português brasileiro.

Ainda no episódio 1, especificamente na fala de A2, percebemos que o aluno relaciona o termo variação linguística às formas e modos de falar, palavras e expressões que são realizadas de maneiras diferentes em determinadas regiões brasileiras, ou seja, o mesmo objeto possui um modo diferente de falar de uma região para outra. Isso fica muito claro na fala de A2, exposta no quadro 1.

Conforme afirma o aluno A2, alguns objetos, no Rio de Janeiro, possuem nomes que variam ou são diferentes daqueles realizados em Coruripe, cidade do Nordeste do Brasil, interior de Alagoas. A2 relata que “lá no Rio de Janeiro” ao se referir ao nome do pão hambúrguer, que na capital carioca era chamado de pão cervejinha, em outras regiões o mesmo objeto pode ter nomes diferentes, esse fenômeno é denominado de variação diatópica.

Entende-se que todas as línguas são heterogêneas e variam conforme a região, idade, profissão, sexo e muitas outras variáveis. Os falantes possuem formas distintas no ato de falar, fenômeno que na sala de aula precisa ser considerado e teoricamente discutido. Isso implica dizer que ao levar o estudo da variação para a sala de aula, devem ser respeitadas todas as formas de realização que fazem parte do contexto dos alunos, pois isto faz parte da sua realidade e do grupo social que eles pertencem. Isso mostra que o estudo da variação linguística extrapola as regras da gramática normativa, do que os teóricos denominam de norma padrão (BAGNO, 2007), pois nem todo aluno carrega em sua bagagem educativa um conhecimento pré-existente, ou seja, ao entrar na escola, sua comunicação é carregada de gírias, que nem sempre são respeitadas e analisadas em sala de aula. O saber “falar correto” e as imposições dificultam a aprendizagem do aluno, gerando desconforto e falta de estímulo. De acordo com Bagno (2007),

[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam os dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. (BAGNO, 2007, p. 13).

Cada falante, seja ele criança ou adulto, adquire o conhecimento da sua língua de forma espontânea e natural, convivendo em comunidade. Quando o aluno cita que a variação linguística é “falar de muitos jeitos”, subtende-se que, o conhecimento linguístico é a interação social adquirida de várias formas, sem se preocupar se há ou não neutralidade na língua, pois fugindo às normas, a fala diverge do que é neutro, linear e estável. A fala do aluno A9, exposta no quadro 2, a seguir, corresponde às diferentes formas em função da situação comunicativa.

O quadro 2 apresenta os dados do episódio 2, quando a professora retoma a discussão sobre variação linguística com os alunos:

Quadro 2: Episódio 2

P – Boa Tarde, turma!

Alunos – Boa Tarde!

P – Ontem nós falamos sobre variação linguística. E percebi que vocês deram exemplos de variação linguística diatópica ou regional. Ouvindo a expressão Variação linguística regional, o que vem à mente de vocês?

A9 – A variação linguística regional é o jeito diferente de falar o mesmo idioma. Cada lugar tem um jeito diferente de falar.

P – Mais alguém quer falar?

A12 – Tem a ver com o jeito de falar tia. Como o João disse que lá no Rio de Janeiro pão redondo é chamado de cervejinha, mas a gente chama de pão redondo.

P – Muito bem, isso mesmo! Variação linguística regional demonstra a diferença entre o modo de falar de pessoas que moram em regiões diferentes. Amanhã iremos assistir um vídeo sobre variação linguística regional.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Como podemos acompanhar nos diálogos do episódio 2, a professora introduz a discussão sobre variação linguística

regional ou diatópica. Quando a docente questiona aos alunos sobre o que eles entendem por variação regional, eles expõem que a variação diatópica seria aquela que é realizada na forma de falar que se diferencia de “cada lugar”, ou seja, o aluno tem noção de que a variação diatópica está relacionada com a regionalidade do sujeito. Outros colegas, como é o exemplo de A12, retomaram o exemplo de A2 que se referiu na aula anterior sobre o nome do pão redondo, denominado de *cervejinha* no Rio de Janeiro. Dessa maneira, percebemos que alguns alunos possuem noção do que se trata a variação linguística regional.

A inserção da discussão da variação linguística com alunos dos anos iniciais é muito importante para combater o preconceito linguístico e mitigar os estigmas que muitas crianças e adolescentes sofrem em seu processo de escolarização. Permitir essa interação e análise do fenômeno contribui significativamente com o ensino de Língua Portuguesa.

Conforme observamos no quadro 2, a professora finaliza a aula comunicando aos alunos que na aula seguinte eles iriam assistir a um vídeo sobre variação linguística regional.

Imagem 01: Vídeo Sotaque.



Fonte: Canal whinderssonnunes no YouTube.

Imagem 02: Vídeo VARIAÇÃO Linguística – Aula para o 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Canal Janielly Matias no *YouTube*.

Para a realização da atividade no terceiro dia aula, com foco no tema variação linguística, os alunos foram orientados a assistir aos dois vídeos selecionados e disponíveis no Youtube. O vídeo intitulado “Sotaque” é uma produção do influenciador digital Whindersson Nunes e problematiza o falar do povo nordestino. E o vídeo “Variação linguística” é uma produção da professora Janielly Matias, para alunos do terceiro ano do ensino fundamental, com a intencionalidade de que os alunos pudessem observar que existem formas variadas de expressões em diferentes lugares que utilizam o mesmo idioma, mas em determinadas regiões são expressadas de formas diferentes, porém com o mesmo sentido. Observemos, portanto, o episódio 3:

Quadro 3: Episódio 3

P – Hoje, iremos assistir ao vídeo sobre a variação linguística.
A12 – Vai ser sobre a que a gente falou dos lugares?
P – Isso! Variação linguística regional.
A7 – Igual no mercado tia, minha mãe foi comprar aipim e tinha escrito macaxeira. Ela falou que aqui o nome do aipim é macaxeira.
P – E onde você morava antes de vir para Coruripe? Fale para seus colegas.
A7 – Eu morava em São Paulo. Meu pai veio trabalhar aqui.
P – Vamos ao vídeo?
A – Sim, tia!

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A atividade realizada no terceiro dia, com os alunos, foi assistir ao vídeo que se encontra disponível no *Youtube* (figura 1), cujo link estará disponível nas referências. Como já discutimos neste texto, cada região do Brasil possui suas especificidades linguísticas. Muitas vezes a forma de falar corresponde às imigrações da região, das tradições regionais que são passadas de geração em geração, compondo as esferas da atividade humana.

O vídeo “Variação linguística” da professora Janielly Matias aborda o vocabulário utilizado pelas crianças nas aulas anteriores. A escolha do vídeo foi feita justamente para que as crianças ficassem bem à vontade durante as discussões sobre o tema na sala de aula.

Como pudemos observar nos diálogos do quadro 3, antes da sessão com o vídeo, os alunos começaram a dialogar sobre os nomes de outros produtos e objetos que variam de acordo com a região geográfica. O aluno A7 chama atenção para o nome macaxeira, uma variante da língua indígena nativa da Região Nordeste, que na Região Sudeste é denominado de mandioca ou aipim. Nesse momento, ficou claro que os alunos já tinham internalizado o conhecimento sobre a variação linguística e já estavam aplicando-o à vida, as duas realidades cotidianas.

Na continuidade das análises, percebemos que os alunos sabiam exemplificar muito bem a realização do fenômeno variação diatópica. O aluno A7 relata os diversos nomes como ele conhece a raiz macaxeira, que também é chamada de aipim em outras regiões ou por sujeitos que migraram de suas regiões para Coruripe.

Com base nas falas dos alunos, percebe-se que eles já têm um conhecimento empírico sobre casos de variação linguística, o que significa, conforme Cavalcante (2008), que esses falantes são capazes de fazer observações, apreciações, julgamentos quanto à variação que existe em todas as línguas humanas; pelo menos, no que diz respeito à forma de pronunciar certas palavras.

As variedades e diferentes formas de enunciados, sejam eles orais e escritos estão vinculados aos gêneros do discurso, pois toda comunicação possui diversas manifestações. Segundo Bagno (2007),

os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro. Daí pensarmos, em geral, que os outros não sabem falar. Ou, ainda mais gravemente, acabarmos convencidos de que nós também não sabemos falar, se falamos de forma um pouco diferente daqueles que são para nós os modelos de comportamento linguístico. O preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros (os que falam outra língua) falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente. (BAGNO, 2007, p. 25).

Toda língua varia, modifica-se e se transforma com o passar do tempo. Com as mudanças no processo sócio-histórico, novos valores sociolinguísticos são acrescentados, retirados, estudados e são lançados para cada país que compõem sua língua. Portanto, cada comunidade elege a forma de compor sua maneira de falar e interagir. Sendo assim, novos grupos sociais vão surgindo e contribuindo para a existência dos falares diferentes, novos dialetos surgem considerando seus próprios usos e funções.

Ao fazer as transcrições das falas dos alunos, propomos fazer a reprodução das pronúncias dos participantes durante a interação entre professor e aluno. Para tornar acessível a reprodução, adotamos as conversações das falas, tratando assim, de uma representação aproximada das análises. Cada diálogo exemplifica o uso da língua no dia a dia, mais especificamente, as distintas formas de se pronunciar as palavras de acordo com a região que o indivíduo esteja inserido.

As variantes dialetais produzem um efeito equivocado quando se trata das recomendações padrões da gramática normativa, por serem consideradas única e exclusivamente corretas às regras que estão associadas à língua padrão. Para tanto, na medida em que o professor se depara em conversas com seus alunos, é importante respeitar o dialeto de cada um, pois o professor não precisa se preocupar em corrigir seus alunos, pois só há infração à alguma regra se o dialeto estiver inserido em um contexto formal. De acordo com Cavalcante (2008):

A questão da variação é pertinente para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa porque se observa que em um mesmo espaço geográfico podem conviver diferentes variedades linguísticas (popular, culta, padrão e não padrão). Isso quer dizer que, no espaço escolar, por exemplo, podem conviver alunos que utilizam variedades mais próximas do padrão de prestígio e variedades que se distanciam desse padrão. No entanto, a maioria das escolas brasileiras ainda desconhece (ou desconsidera) a diversidade linguística existente no país, pois continua realizando o processo ensino e aprendizagem da língua materna tomando por base quase sempre ou unicamente a variedade de prestígio. (CAVALCANTE, 2008, p.1).

Todo falante, mais especificamente, as crianças, possuem saberes complexos. O conhecimento sobre a língua materna é construído de forma espontânea, seja ela no convívio familiar, entre outros grupos sociais. Ao produzir conhecimento a criança não necessita da formalidade, nem tampouco, da consciência que exerce sobre o que está aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar casos da variação linguística, a partir das falas de alunos do ensino fundamental, no que se refere a variação regional ou diatópica. Para isso realizamos três atividades com foco no tema variação linguística, bem como uma discussão teórica sobre variação linguística regional e diatópica, com uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Coruripe-AL.

Os achados da pesquisa demonstram que os sujeitos da pesquisa possuem noções básicas sobre a variação linguística e conseguem exemplificar casos da realização do fenômeno em sala de aula. Os alunos reconhecem que a depender da região do Brasil ou dos municípios que os falantes são originários, as formas de falar o nome de alguns objetos sofrem uma variação.

A pesquisa demonstra que, apesar de os alunos conhecerem sobre o conteúdo abordado, o tema variação linguística precisa ser trabalhada de forma mais ampliada nas aulas de Língua

Portuguesa, para que assim, os alunos conheçam outros fenômenos linguísticos da variação e que reconheçam a heterogeneidade da língua e reflitam sobre o preconceito linguístico sofrido por sujeitos que utilizam um léxico de palavras não tão comum a todos.

Como vimos, todo sujeito é reflexo do seu lugar de origem. Pensando nisso, a variação linguística/dialeto demonstrou as formas de falar dos alunos sem necessariamente está presente na sua comunidade. Foi através da sala de aula, com a interação oral, entre professora e alunos, que entendemos a importância de se estudar e conhecer a diversidade da língua em uso. A Língua Portuguesa sofreu mudanças e se modificou com o passar dos tempos. A forma de falar faz parte da identidade individual de cada aluno, e a sala de aula contribui para que, de forma espontânea, a interação surtisse sem criar bloqueios futuros sobre o falar distinto.

Toda interação oral deve ser vista de forma crítica e reflexiva, com um viés pedagógico, contribuindo para o aprendizado da criança enquanto indivíduo inserido socialmente, sem denegrir suas necessidades comunicativas. A língua, seja ela, oral ou escrita, deve ser compreendida e estudada em suas manifestações, sejam elas em um momento específico, ou com o passar do tempo. Com isso, poderemos entender quais motivos levaram a língua oral a se diversificar em pequeno ou grande espaço de tempo.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2015.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

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

CAVALCANTE, M. A. da S. **Variações Linguísticas: Implicações Pedagógicas no Ensino de Língua Materna.** In: CAVALCANTE, M. A. da S; FREITAS, M. L. de Queiroz. **O ensino da língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de Letramento.** Maceió: Edufal, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, M. C. A formação em linguagem. In: MOLLICA, Maria Cecília (org.). **Linguagem: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia.** São Paulo: Contexto, 2009.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L., (org.). **Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JÚNIOR, C. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução.** São Paulo: Contexto, 2016.

PINHEIRO, C. E. B. **Aprimorando Saber.** Espiral: 1. Ed. Bilac: Netbil Educacional, 2018.

SAMPIERE, R. H; COLLADO, C. F; LÚCIO, M del P. B. **Metodologia de Pesquisa.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOTAQUE. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canalwinderssonnunes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-vF7-jRcyfU>. Acesso em: 23 nov. 2021.

VARIAÇÃO Linguística – Aula para o 3º ano do Ensino Fundamental. [S. l.: s. n], 2021. 1 vídeo (4 min 27 seg). Publicado pelo canal Janielly Matias. Disponível em: <https://youtu.be/PTBciGv83r8> . Acesso em: 10 nov. de 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 12

ABORDAGEM DAS FLEXÕES DE GÊNERO E DE NÚMERO DOS SUBSTANTIVOS: ATIVIDADES GRAMATICAIIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Gabriela do Nascimento Lopes Pessoa¹
Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante²

INTRODUÇÃO

O termo gramática pode ser entendido de diversas maneiras, dado o seu caráter polissêmico. De acordo com Irlandé Antunes (2007), ao falarmos em gramática, podemos estar nos referindo a diferentes objetos: às regras que orientam o funcionamento de determinada língua, a uma perspectiva de estudo, a uma tendência histórica de abordagem, ou a uma disciplina escolar, por exemplo. Segundo a autora, essas diferentes concepções coexistem sem problemas, entretanto, é necessário que os sujeitos estejam atentos às particularidades, funções e limites de cada um desses conceitos, a fim de que não caiam em um reducionismo conceitual e prescritivo.

Sírio Possenti (1996), também aborda as diferentes concepções de gramática existentes. Em *Por que (não) ensinar gramática na escola*, o autor destaca os conceitos de gramática normativa, descritiva e internalizada. Segundo o pesquisador, a gramática normativa pode ser compreendida como as regras que devem ser seguidas pelo falante e que, quando dominadas, permitem o emprego da variedade padrão em produções textuais,

¹ Universidade Federal de Alagoas. Contato: gabriela_pessoa22@hotmail.com.

² Professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Contato: maria_auxiliadora8@hotmail.com.

sejam elas orais ou escritas. A gramática descritiva, por sua vez, tem foco em analisar, descrever e explicar as regras que de fato são utilizadas pelos falantes, sem que seja realizado qualquer juízo de valor. Finalmente, a gramática internalizada diz respeito ao conjunto de hipóteses que o falante domina e que o permitem formular frases compreensíveis e reconhecidas como pertencentes à uma língua.

De acordo com Possenti, cada uma dessas perspectivas apresenta suas noções de língua, erro e regras, de maneira que, a depender da concepção ou das concepções adotadas pelo educador em sua prática e pelos materiais didáticos utilizados, o ensino de língua portuguesa assume diferentes objetivos, características e possibilidades. Ainda, assim como enfatizado por Antunes (2007), o autor destaca que as diferentes concepções de gramática podem e devem conviver na escola. No entanto, conforme Cavalcante (2008), apesar dos vários sentidos de se conceber o termo gramática, é percebido que muitas das práticas de ensino de língua portuguesa ainda estão restritas às prescrições da gramática normativa.

Em concordância com o que é ressaltado por Cavalcante (2008), Mário Perini (2014) afirma que o estudo de gramática, da forma como é realizado nos dias atuais, contribui para a analfabetização científica dos estudantes, uma vez que, por muitas vezes, fornece resultados sem demonstrar os métodos pelos quais são obtidos, muitas vezes lida com dados fictícios, bem como desencoraja dúvidas e questionamento. Assim, para o pesquisador, “o ensino de gramática deve seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses e o raciocínio lógico” (PERINI, 2014, p. 48).

Com base nisso, neste capítulo serão apresentados os resultados de uma pesquisa que buscou identificar, selecionar e analisar atividades gramaticais presentes em livros didáticos de português (LDP), as quais abordavam as flexões de gênero e de número de palavras pertencentes à classe gramatical dos substantivos.

Essa investigação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa maior, intitulada “Atividades gramaticais em livros didáticos de português e a consciência metalinguística”, e foi realizada durante o ciclo 2021-2022 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o auxílio de uma bolsa provida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL). Ademais, os seus resultados foram parte integrante do trabalho de conclusão de curso da presente autora, o qual foi apresentado em formato de artigo científico para o Colegiado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa foram levantados os seguintes questionamentos: qual ou quais as concepções de gramática que permeiam as atividades gramaticais que envolvem as flexões de gênero e de número dos substantivos e estão presentes em livros didáticos de português? Tais propostas de atividades possibilitam um melhor desenvolvimento da consciência metalinguística pelos alunos, permitindo que estes façam um uso da língua mais consciente e adequado às diversas situações comunicativas do cotidiano? As propostas apresentadas estão de acordo com as orientações e diretrizes nacionais para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, ocorrendo um diálogo entre os eixos comuns organizadores ao longo das atividades? As orientações didático-pedagógicas fornecidas pelo manual do professor são suficientes para que o docente desenvolva o processo de ensino com a segurança e os conhecimentos teóricos satisfatórios?

Essa investigação foi defendida dada a necessidade de identificar as concepções de gramática que norteiam as propostas de atividades gramaticais presentes em livros didáticos de português, analisando em que medida a perspectiva adotada pelos mesmos possibilita a reflexão e a discussão sobre os fatos da língua pelos alunos, promovendo maior compreensão e domínio de diferentes recursos linguísticos nas diversas práticas de comunicação.

Além disso, conforme os estudos de Botelho (2010, 2016) e Câmara Jr. (2003), ainda há muita confusão, incoerência e discordâncias entre os estudiosos acerca da formação do gênero dos substantivos no português, o que pode ocorrer por meio de diferentes fenômenos, como flexão, derivação, heteronímia e até mesmo através do uso de determinantes, dada a imanência do gênero do substantivo, defendida pelos autores supracitados. Desse modo, também se torna importante verificar qual a postura adotada pelo livro didático a respeito dessas discordâncias e incoerências, analisando as possíveis repercussões no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, pois, segundo Godoy (1995) este tipo de pesquisa apresenta algumas de suas características como: valorização do contato direto do pesquisador com a situação que está sendo estudada; utilização de questões ou focos de interesse amplos como ponto de partida, que vão se tornando mais específicos ao longo da investigação; conduta predominantemente descritiva; coleta de dados através de diferentes ferramentas – entrevistas, fotografias, desenhos, anotações de campo e variados tipos de documento (GODOY, 1995).

E dentre as várias vertentes da pesquisa qualitativa, essa pesquisa configura-se como sendo de cunho documental, que, segundo Lüdke e André (1986, p.38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Além disso, as autoras destacam que leis, regulamentos, pareceres, cartas, diários pessoais, jornais, revistas, livros e até mesmo arquivos escolares podem ser considerados documentos passíveis de análise, fornecendo, assim, diversas vantagens para a pesquisa a ser realizada.

Baseando-se nisso, a investigação aqui apresentada assumiu um caráter qualitativo e foi desenvolvida a partir da análise de dois livros didáticos de português, pertencentes a uma mesma coleção, destinados às turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, respectivamente, e utilizados em escolas da rede pública de ensino de Maceió-AL. Para alcançar os objetivos estabelecidos, o processo de investigação foi constituído pelas seguintes atividades de pesquisa: 1) levantamento bibliográfico e revisão de literatura; 2) escolha dos livros didáticos de português; 3) identificação, seleção e análise das atividades presentes no LDP envolvendo a formação de plural e de gênero dos substantivos; 4) análise das atividades selecionadas, discussão dos resultados e conclusões.

Para o levantamento bibliográfico, foram utilizados os estudos e as obras de autores que analisam a língua sob as perspectivas funcionalista, descritiva, cognitivista e sociointeracionista. Dentre eles, podem ser citados: Myhill (2000), Franchi (2006), Perini (2014), Botelho (2010, 2016), Camara Jr. (2003), Bechara (2014), Cavalcante (2008), Possenti (1996), Abreu (2018), Neves (2002, 2011) e Antunes (2007). Além disso, também foram utilizadas as orientações e diretrizes nacionais estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, apresentadas por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (BRASIL, 2017b, 2018).

Feitos o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura, foi iniciada a etapa de escolha dos livros didáticos para identificação, seleção e análise das atividades. Os dois livros didáticos selecionados pertencem à coleção “Ápis – Língua Portuguesa” (editora Ática, terceira edição, ano de 2017), sendo um destinado às turmas de 4º ano do ensino fundamental, e o outro, às turmas de 5º ano. A decisão por estes materiais foi ocasionada por três fatores elementares: inclusão no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); disponibilização do PDF do manual do professor para consulta na

plataforma digital da editora a qual pertenciam; e utilização em escolas da rede pública de ensino de Maceió.

Segundo a sua proposta metodológica, a coleção está alinhada à Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, de acordo com as autoras dos livros didáticos, as propostas de atividades apresentadas nos materiais mantêm foco no “desenvolvimento das competências gerais e específicas e dos objetos de conhecimentos e habilidades da BNCC, organizados por meio dos campos de atuação e práticas de linguagem” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017^a, p. VII). Para tanto, são apresentadas atividades situadas nos eixos da oralidade, da leitura/escuta, da produção textual/escrita e da análise linguística/semiótica. Essas atividades estão distribuídas ao longo do livro didático em oito unidades, as quais são constituídas pelas seguintes seções: a) Abertura de unidade; b) Para iniciar; c) Leitura; d) Interpretação do texto; e) Prática de oralidade; f) Tecendo saberes; g) Língua: usos e reflexão; h) Produção de texto; Aí vem...; i) Palavras em jogo; j) Assim também aprendo e O que estudamos.

Após a seleção e caracterização dos livros didáticos de português, foi iniciada a etapa de identificação, seleção e análise de atividades envolvendo o estudo da flexão de número e de gênero dos substantivos.

A ABORDAGEM DAS FLEXÕES DE GÊNERO E DE NÚMERO DOS SUBSTANTIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Para a composição deste trabalho, foram selecionadas duas propostas de atividades gramaticais encontradas nos livros didáticos da Coleção Ápis destinados às turmas de 4º ano e 5º ano. Essas atividades estavam situadas em unidades dos LDP as quais abordavam, entre outros conteúdos, o estudo dos substantivos, o que envolvia suas classificações, suas formações (substantivos simples e compostos; primitivos e derivados; substantivos coletivos), palavras que os acompanham (artigos, adjetivos e

locações adjetivas), bem como – o foco desta investigação – as suas flexões de gênero e de número.

A primeira atividade analisada foi encontrada nas páginas 100, 101 e 102 do livro didático do 4º ano. Nela, para iniciar as discussões sobre as flexões de gênero e de número do substantivo, o material didático optou por uma tirinha do ratinho Níquel. Na tirinha, Níquel afirma ser o único rato das redondezas, motivo pelo qual os gatos não o comem, apenas usam para dar um gostinho no leite.

Após o texto, são apresentadas as seguintes questões:

- a) Gato costuma comer rato. Por que esse gato da tirinha não comeu o rato?
- b) Reescreva as falas de Níquel dos quadrinhos 1 e 3, trocando os substantivos **rato** e **gatos** pelos substantivos **rata** e **gatas**.
- c) O que você notou?
- d) Quais palavras foram modificadas para combinar com a mudança dos substantivos? Escreva como a palavra era e como ela ficou. (TRINCONI, BERTIN, 2017a, p. 100, grifos das autoras).

Desse modo, inicialmente constatamos que, dentre as quatro perguntas, apenas uma busca discutir diretamente os sentidos do texto (o item *a*). Entretanto, essa discussão é feita de uma forma breve, sem incentivar os alunos, por exemplo, a identificar e discutir de forma mais aprofundada como é construído o humor do texto, levando em consideração o conhecimento de mundo que os mesmos possuem.

Quanto aos itens *b*, *c* e *d*, foi percebido que, apesar de não tratar explicitamente de tal classificação, eles envolvem o emprego de substantivos de dois gêneros marcados por flexão. De acordo com Abreu (2018), “pertencem a essa classe um grande número de substantivos que, ao lado da forma masculina, possuem a forma feminina correspondente pela desinência *a*” (ABREU, 2018, p. 163, grifo do autor). Além da explicação fornecida por Abreu, também podemos nos valer da classificação proposta por Camara Jr.: substantivos de dois gêneros, com uma reflexão redundante – (o) gato / (a) gata. Ademais, é possível notar que, a partir das

propostas feitas pelos itens *b*, *c* e *d*, o livro didático busca provocar nos estudantes o entendimento de que algumas palavras passam por modificações para “combinar” com os substantivos.

Depois desse diálogo inicial, é fornecida a seguinte explicação: “as palavras *o/os*, *a/as*, concordam com o substantivo para indicar gênero (*masculino* e *feminino*) e número (*singular* e *plural*)” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 100, grifos das autoras).

Conforme afirma Abreu (2018), “o artigo definido (*o*, *a*, *os*, *as*) indica que o enunciador acredita que seu enunciatário compartilha com ele a referência do substantivo ou do grupo nominal ao qual ele antepõe essa palavra” (p. 189). Além disso, segundo Camara Jr., o artigo “tem a mais a função de marcar, explícita ou implicitamente, o gênero dos substantivos. O mecanismo da sua flexão de feminino obedece à regra geral do acréscimo da desinência *-a*” (CAMARA JR., 2003, p. 91).

Entretanto, nessa primeira explicação, o livro didático não menciona explicitamente que as palavras *o/os*, *a/as* pertencem à classe gramatical artigo e que são fundamentais para a construção de sentido em um enunciado, apenas demonstra que essas palavras concordam com o substantivo para indicar gênero e número.

Dando prosseguimento à atividade, são apresentadas capas de alguns livros, solicitando que, após observarem os títulos dos livros, os estudantes escrevam a) os títulos com substantivos acompanhados das palavras *o*, *os*, *um*, *uns*; b) os títulos com substantivos acompanhados das palavras *a*, *as*, *uma*, *umas*.

A partir desse exercício, o livro apresenta a seguinte explicação: “as palavras *o/os*, *a/as*, *um/uns*, *uma/umas* são artigos. Os artigos mudam para concordar com o substantivo” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 101, grifos das autoras).

Também foi localizada nas orientações específicas para o professor a sugestão de uma atividade complementar cujo objetivo principal seria promover a compreensão por parte dos alunos de que os artigos são modificados para concordar com os substantivos em gênero e número.

Nesse momento, consideramos justo chamar atenção para o fato de que, até então, a explicação sobre a classe gramatical artigo pode ser considerada superficial, uma vez que a única função que lhe é designada é “mudar” para concordar com o substantivo. O termo “flexão”, por exemplo, sequer é utilizado fora das orientações para o professor.

Para além disso, novamente as questões são constituídas pela ação de reescrita sem uma contextualização adequada, o que, somado aos outros aspectos mencionados, confere à atividade uma predominância da perspectiva normativa de gramática. Aqui, pensamos ser importante salientar o que Debra Myhill (2000) afirma sobre o ensino e o estudo de gramática: fazê-los utilizando textos reais e situações efetivas de comunicação, além de estabelecer conexões entre gramática e significados, torna todo o processo mais animador e proveitoso, tanto para os estudantes quanto para o professor.

Já na página 102, após a exposição de uma tabela contendo os artigos, o livro didático fornece a seguinte explicação: “pertencem ao gênero *masculino* os substantivos acompanhados dos *artigos o/os, um/uns* e ao gênero *feminino* os substantivos acompanhados dos *artigos a/as, uma/umas*” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 102, grifos das autoras).

De acordo com as orientações para o professor, “não há a preocupação de classificar o artigo como definido ou indefinido neste momento, pois o objetivo nesta unidade é que os alunos compreendam a concordância entre artigo e substantivo” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 102). Porém, discordamos do livro didático, haja vista a importância de os alunos reconhecerem as diferenças entre tais classificações e as influências que elas exercem nos sentidos de um enunciado. Conforme demonstra Abreu (2018), “o artigo definido aponta sempre para o que precede aquilo que se diz ou se escreve, seja no ambiente da fala, no repertório dos falantes ou em frases anteriores do texto. O artigo indefinido aponta sempre para frente, para o que ainda há de vir ao longo do texto” (p. 191).

Destacamos que não defendemos o ensino de nomenclaturas gramaticais como um fim em si mesmo. Assim como Antunes (2007), entendemos que, nos primeiros contatos das crianças com ações de reflexão sistemática sobre a língua, o uso de nomenclaturas não significa diretamente um conhecimento satisfatório da língua e de sua gramática. Contudo, consideramos importante apresentar os termos para as crianças, mesmo que técnicos, a fim de que elas possam ir reconhecendo em cenários de análise linguística as unidades e categorias gramaticais que estão sendo estudadas e suas funções na construção de sentidos dos textos, pois, “[...] o conhecimento da nomenclatura gramatical também faz parte do nosso conhecimento enciclopédico e, de certa forma, de nosso repertório cultural [...] o importante é que saibamos ir *além da nomenclatura*” (ANTUNES, 2007, p. 79, grifos da autora).

Retornando para a proposta de atividade, depois da explicação é solicitado que os alunos observem alguns substantivos presentes em um quadro (elefante, leoa, cavalo, ovelha, pavão e aluna) e, pensando no artigo que acompanharia cada um deles, separe-os em substantivos masculinos e substantivos femininos.

Com isso, tornou-se possível perceber que o livro dispensa a exposição da classificação de gênero tradicional, exposta em diversas gramáticas, a qual organiza os substantivos nas classes: gênero único (epicenos, sobrecomuns e heterônimos); dois gêneros (não marcados por flexão, marcados por flexão e palavras homônimas de gêneros diferentes); substantivos com gênero oscilante. Essa postura assumida pelo LDP é defendida por linguistas como Câmara Jr. (2003) e Botelho.

Todos os substantivos são ora masculinos ora femininos e devem compor uma relação, cuja distribuição se deve fazer, considerando o gênero do artigo, que é o índice de gênero de substantivos por excelência. Logo, o gênero dos substantivos se relaciona a uma distribuição em classes mórficas: a dos masculinos e a dos femininos. (BOTELHO 2016, p. 26).

De acordo com Botelho, o uso de termos tradicionais, como “sobrecomum”, “comum de dois” e “epiceno”, por exemplo, não se faz necessário didaticamente. Ele afirma que é possível facilitar o processo de ensino e aprendizagem acerca da flexão de gênero dos substantivos na Língua Portuguesa através de uma distribuição mais “simplificada” dos mesmos. Essa proposta didática parte da seguinte classificação genérica: 1) substantivos de gênero pré-determinado, independente do contexto; 2) substantivos de gênero a ser determinado gramaticalmente, dependendo do contexto.

Nesse cenário, na primeira classificação estariam os substantivos masculinos, que podem receber a anteposição do artigo “o” ou relacionar-se com outro tipo de determinante, sendo feita a concordância nominal, como: aluno, ator, tigre, barco e dominó (BOTELHO, 2016). Além disso, nela também estariam presentes os substantivos femininos, que recebem a anteposição do artigo “a” ou, assim como já mencionado, relacionam-se com outro determinante, realizando a concordância nominal. Por exemplo: aluna, atriz, onça, barca, tribo (BOTELHO, 2016). Já a segunda classificação seria constituída pelos “substantivos de gênero a ser determinado gramaticalmente”, ou seja, “de acordo com o gênero do termo com o qual faz congruência nominal” (BOTELHO, 2016, p. 30). Por exemplo: (o/a) dentista, estudante, consorte, colega.

Como mencionado anteriormente, para Botelho, essa forma de classificação, que considera a imanência do gênero do substantivo, auxiliaria em uma melhor compreensão por parte dos estudantes sobre a distribuição dos substantivos em masculinos e femininos.

Partindo para a segunda atividade analisada, que foi encontrada no livro didático destinado às turmas de 5º ano, nas páginas 55 a 62. Entre os conteúdos abordados nessa unidade estavam: substantivos e as palavras que o acompanham; gênero dos substantivos; e artigos e seus usos. Dado o objetivo do trabalho, optamos por nos deter nas propostas de atividades envolvendo a flexão de gênero e de número dos substantivos.

Na página 55, inicialmente, o livro didático retoma o conceito e a função dos substantivos. De acordo com o material, essa retomada de conceito é motivada pelo fato de que a crônica, gênero central de trabalho da unidade, valoriza o uso do nome para a comunicação. Assim, após a revisão do conceito de substantivos, o LDP passa a abordar a sua flexão de gênero por meio de atividades orais e escritas.

A primeira questão da atividade solicita que os alunos leiam alguns substantivos presentes em um quadro (menino, menina, garoto, garota, rato, rata, porco, porca, professor, professora). Em seguida, orienta que os estudantes discutam se esses substantivos são masculinos ou femininos e quais elementos ajudam a determinar se as palavras são masculinas ou femininas. Nas respostas sugeridas, o material didático aponta que a terminação das palavras e o ser a quem se referem podem auxiliar a determinar se as palavras pertencem ao gênero masculino ou feminino.

Na questão seguinte, o LDP apresenta um quadro com os substantivos sol, cachorro, moço, mulher, terra, conversa, mesa, espaço, chuva, furacão, ideia, porta, amor e saudade. Depois orienta que os alunos sublinhem os substantivos masculinos e circulem os femininos.

Nas orientações para o professor, é sugerido que a atividade seja feita coletivamente a fim de que os estudantes possam expressar suas hipóteses e, a partir do debate, cada sujeito faça um registro individual das conclusões encontradas. Além disso, ainda nas orientações, é apresentada a seguinte explicação:

[...] a flexão de gênero costuma ser associada intimamente ao sexo dos seres. Contra essa interpretação tem-se os seguintes argumentos: a) o gênero abrange todos os nomes substantivos portugueses, quer se refiram a seres animados, providos de sexo, quer designem 'coisa' como mesa, ponte, tribo, que são femininos (precedidos do artigo a), ou sofá, pente, prego, que são masculinos (precedidos pelo artigo o); b) [...] mesmo em substantivos referentes a animais e pessoas há algumas vezes discrepância entre gênero e sexo. Assim, a testemunha, a cobra são sempre femininos e o cônjuge, o tigre, sempre masculinos, quer se refiram a seres do sexo

masculino ou feminino. (KOCH; SOUZA E SILVA, 2003 *apud* TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 55).

Dessa forma, nos exercícios subsequentes, o LDP promove uma reflexão sobre diferentes maneiras de identificar e/ou determinar o gênero dos substantivos, tendo como possibilidades: a terminação da palavra; o conhecimento prévio do significado da palavra; o fato de a palavra ser precedida pelo artigo *o, a, um* ou *uma* e, até mesmo, a utilização do dicionário para a busca sobre o gênero do substantivo em questão. Além disso, dá destaque ao fato de que os substantivos podem ser femininos ou masculinos, mas nem sempre os seres nomeados por eles têm sexo.

Com fundamento nisso, é possível afirmar que o livro didático promove um debate crucial, fazendo a distinção entre sexo e gênero, como preconizado por autores como Abreu (2018), Camara Jr. (2003) e Botelho (2016). Nesse momento, assim como ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, o professor exerce o papel fundamental de mediador, auxiliando os alunos na compreensão sobre o tema e possibilitando que os mesmos sejam capazes de utilizar os conhecimentos alcançados nas mais diversas situações de comunicação e interação presentes no cotidiano. Para tanto, é necessário que o docente também tenha plena compreensão da diferença entre sexo e gênero, pois, conforme Debra Myhill (2000), o entendimento demonstrado pelo professor acerca de determinado conteúdo é capaz de reduzir os equívocos cometidos pelos alunos. Para além disso, ao apresentar conhecimentos gramaticais e linguísticos sólidos, o educador é capaz de orientar e auxiliar aqueles alunos que apresentam alguma dificuldade.

Prosseguindo com os estudos acerca dos gêneros dos substantivos, na página 56, o livro destinado ao 5º ano do ensino fundamental apresenta um quadro com as seguintes palavras: fonte, cofre, dente, lente, gente e pente. Em seguida, questiona novamente os estudantes sobre o que se pode fazer para saber se os substantivos apresentados pertencem ao gênero masculino ou

feminino. Após isso, sugere que os estudantes façam um registro no qual constem as suas conclusões sobre o assunto.

Assim, a partir da discussão promovida, o LDP pretende que os estudantes cheguem à conclusão de “que todo substantivo pertence a um gênero – masculino ou feminino -, mesmo que se refira a algo que não seja do sexo masculino ou feminino” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 56). Essa é uma discussão válida e a reflexão sobre o assunto pelos alunos é fundamental, uma vez que, conforme Botelho (2010), ainda há certa confusão entre sexo e gênero, fazendo com que possam ser encontradas incoerências em compêndios e livros didáticos e, como consequência, haja uma dificuldade na compreensão acerca do fenômeno da flexão de gênero dos substantivos.

Partindo para a página 63, foi encontrada uma atividade na qual são retomados alguns trechos da crônica apresentada no início da unidade do livro. Na proposta, os alunos deveriam reescrever as falas, colocando no plural os termos destacados e fazendo as concordâncias adequadas:

- a) O senhor quer **uma antena** externa de televisão.
- b) Certo. **Esse instrumento** que o senhor procura funciona mais ou menos como **um** gigantesco **alfinete** de segurança. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 63, grifo das autoras).

Apesar de a questão retomar trechos de uma crônica já lida, a proposição da atividade segue um padrão verificado ao longo desta investigação: os alunos devem ler uma frase e reescrevê-la de acordo com o que é sugerido pelo livro didático, fazendo alterações quando estas são necessárias.

Mais à frente, na página 64, é exposto um quadro contendo substantivos, artigos e adjetivos, os quais devem ser relacionados de acordo com a concordância em gênero e número entre si. Com isso, novamente, o estudo da flexão de gênero e de número dos substantivos é desenvolvido pelo LDP através de exercícios que utilizam palavras aleatórias em um quadro, as quais devem ser combinadas de forma a criar um enunciado que “faça sentido”.

Desse modo, com base nas análises das atividades aqui apresentadas foram constatados os seguintes aspectos: as atividades envolvendo as flexões de número e de gênero dos substantivos apresentam de forma predominante a perspectiva normativa de gramática. Apesar de não fazerem uso das diferentes classificações relacionadas ao gênero do substantivo que são dispostas e difundidas pela gramática tradicional, pôde-se notar que ambos os livros didáticos trabalham o conteúdo através de tarefas compostas, em sua grande parte, por exercícios de reescrever frases, fazendo as alterações necessárias, isso é, “combinando” os artigos e os adjetivos com os substantivos. Além disso, também foi observado em boa parte das explicações e das atividades, o uso de palavras e/ou frases aleatórias, descontextualizadas e que não retomavam o gênero textual central de trabalho das unidades, conferindo um caráter fragmentado ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Na nossa perspectiva, essa fragmentação nos estudos compromete o desenvolvimento da consciência metalinguística pelos alunos, principalmente, no que diz respeito aos aspectos morfológicos, uma vez que não são abordadas de forma incrementada as mudanças realizadas nas palavras para a formação do feminino e/ou do plural, nem as alterações de sentido do discurso proporcionada por essas transformações. Consideramos necessário que os alunos tenham contato com as regras, mas, para além disso, que sejam capazes de compreendê-las e aplicá-las em situações reais e efetivas de comunicação. Caso contrário, estarão apenas repetindo termos e estruturas que não entendem e não reconhecem.

Apesar disso, foi constatado que os livros didáticos analisados buscam seguir as orientações e diretrizes nacionais para o ensino de língua portuguesa, sobretudo aquelas estabelecidas pela BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental. Embora não esteja tão presente nas propostas de atividades gramaticais encontradas e analisadas (o que nos provoca uma reflexão sobre o porquê de atividades de análise

linguística ainda serem colocadas de forma isolada, mesmo em um contexto de trabalho com gêneros textuais diversos), foi percebido, de maneira geral e em outras atividades, um equilíbrio entre os eixos de conhecimento, visando o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: falar, escutar, ler e escrever. Ademais, embora os livros didáticos apresentem seções que priorizam certas habilidades, pode-se dizer que, em um panorama integral, todas as competências e habilidades apontadas como essenciais pela BNCC são contempladas ao longo das atividades.

Por fim, a respeito das orientações destinadas ao professor, sobretudo aquelas presentes no livro didático de 4º ano, estas podem ser consideradas escassas. Apesar do quadro de conteúdos e habilidades apresentado e das sugestões de leitura apresentadas na parte geral do livro, nas miniaturas do livro didático há apenas orientações pontuais, destinadas à realização dos exercícios. Não há textos de ampliação sobre o conteúdo, nem para professor nem para alunos. Também foi encontrada apenas uma sugestão de atividade complementar, além de não haver sugestões de leituras, músicas ou vídeos capazes de articular o conteúdo estudado com diversos recursos e outros temas presentes no cotidiano, tornando o aprendizado mais dinâmico e conectado com a realidade dos alunos.

Com isso, o professor acaba por assumir um papel crucial na busca por outros recursos materiais e pedagógicos que possam ser usados em conjunto com o livro didático. Entre esses materiais podem ser citados: jornais, revistas, vídeos, filmes, sites, músicas etc., desde que estejam de acordo com as possibilidades e os objetivos do processo educativo, além de alinhados ao Projeto Político-Pedagógico implantado na escola. Essa combinação entre diferentes recursos promove a “intertextualidade e o dialogismo, a fim de enriquecer as oportunidades apresentadas pelo livro didático para promover, inspirar e desenvolver múltiplas aprendizagens” (BRASIL, 2018b, p. 8). Com isso, consideramos que o aluno estará em contato com as diversas variedades da

língua, inclusive a padrão, participando de um processo de ensino e aprendizagem da língua materna crítico, reflexivo, sem preconceitos e humilhações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos os resultados de uma investigação que teve como objetivo principal analisar atividades gramaticais que envolvem o estudo das flexões de gênero e de número dos substantivos. Para tanto, foram identificadas e selecionadas atividades presentes em livros didáticos de português destinados às turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental.

A partir das análises e das discussões realizadas, foi percebido que as propostas trabalhadas apresentam forte influência e predominância da perspectiva normativa de gramática. Os livros didáticos realizam um esforço em promover reflexões sobre a estrutura e os usos da língua a partir do uso e do estudo de diferentes gêneros textuais. Todavia, isso não esteve tão presente nas atividades gramaticais envolvendo as flexões de gênero e de número dos substantivos. Além disso, como observado ao longo do trabalho, boa parte dessas atividades foi constituída por exercícios de cópia/reescrita.

Não pretendemos desconsiderar a importância dos livros didáticos, nem a evolução pela qual esses materiais vêm passando ao longo do tempo e das atualizações ocorridas no cenário educacional brasileiro. Ao contrário, consideramo-los como ferramentas de extrema relevância para os processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, a partir dos resultados encontrados, desejamos chamar atenção para a necessidade de a prática docente não ficar restrita a esses materiais, sendo fundamental a busca por diferentes recursos, para além dos livros didáticos, que sejam capazes de auxiliar no aperfeiçoamento do aprendizado dos estudantes. Ademais, pensamos ser imprescindível que o professor adote uma postura de incentivo à criticidade a fim de que os seus alunos possam refletir e debater sobre a língua e suas convenções,

ultrapassando a barreira de estudos voltados apenas para a memorização e reprodução de regras.

Por fim, consideramos que ainda há muito a ser refletido e discutido com relação à temática aqui abordada. No entanto, por ora, julgamos que a investigação apresentada neste espaço alcançou os seus objetivos, uma vez que, a partir do seu desenvolvimento, foi possível ampliar o conhecimento e a compreensão acerca do tratamento dado às flexões de gênero e de número dos substantivos em livros didáticos, observando quais as concepções de gramática que permeiam tais propostas e de que forma tais propostas contribuem para a ampliação da consciência metalinguística dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **Gramática Integral da Língua Portuguesa: Uma Visão Prática e Funcional**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2018.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática? In: **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**.
- NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 19 – 30.
- BOTELHO, J. M. Classificação genérica dos substantivos em português: uma proposta didática sob a perspectiva da imanência dos gêneros. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 8, p. 18-33, 2016.
- BOTELHO, J. M. Considerações sobre a concepção de Câmara Jr. acerca do gênero do substantivo em português. **Revista da Academia Brasileira de Filologia**, v. único, p. 77-86, 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/abf/rabf/7/abrafil_7.pdf. Acesso em: 01 jan. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 2017a. Disponível

em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto** nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 137, 19 de julho de 2017b. Seção 1, p. 7.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos** - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018b.

CAMARA JR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALCANTE, M. A. S. Língua, linguagem e gramática: implicações pedagógicas. In: CAVALCANTE, M. A. S.; FREITAS, M. L. Q. (org.).

O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 11 - 32.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. da. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MYHILL, D. **Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge**. Language and Education, v. 14, n. 3, p. 151-163, 2000.

NEVES, M. H. M. A gramática escolar no contexto do uso linguístico. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 233-253, dec. 2002. ISSN 2237-2083. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2341>. Acesso em: 30 mar. 2021.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do Português**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

PERINI, M. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 19 – 30.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Língua Portuguesa Após 4º ano - Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Componente curricular: Língua Portuguesa. 3º ed. São Paulo: Ática, 2017a.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Língua Portuguesa Após 5º ano - Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Componente curricular: Língua Portuguesa. 3º ed. São Paulo: Ática, 2017b.

VOGAL PRETÔNICA /e/: ESTUDO DA/SOBRE A FALA DE SUJEITOS ACREANOS

Jeferson Silva de Souza¹
Nádson Araújo dos Santos²

INTRODUÇÃO

O estudo desenvolvido faz parte dos projetos *Atlas Fonético do Acre – AFAC* e *Atlas Linguístico do Acre – ALiAC*, os dois trabalhos têm o objetivo de registrar as especificidades da fala de moradores do estado do Acre.

Com esta pesquisa, desenvolvemos o “estudo da vogal pretônica /e/ na fala de sujeitos na faixa etária de 18 a 30 anos de idade” a partir de dados de fala coletados para a composição dos referidos Atlas.

O estudo insere-se no campo da fonética, definida por Oliveira (2009), como o estudo sistemático dos sons da fala, levando em consideração o modo como os sons são produzidos, percebidos e quais aspectos físicos estão envolvidos na sua produção. Especificamente, a investigação encontra-se nos domínios da fonética articulatória e da fonética acústica, sendo que a primeira estuda os sons do ponto de vista fisiológico e a

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC).

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAC). Professor Adjunto do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (CELA/UFAC). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (Gepel). Contato: nadson.araujo@gmail.com

segunda leva em conta as propriedades físicas do som, segundo Oliveira (2009).

De acordo com Callou e Leite (1994, p. 51), o progresso atual da fonética articulatória se tornou possível graças à aliança com os estudos experimentais na área da fisiologia e da acústica dos sons. As autoras acrescentam que nesses estudos, o que se procura é tornar visível à observação os mecanismos de produção. Para Silva (2010), os estudos acústicos dos sons da fala são importantes porque podemos “observar o detalhe fonético que, muitas vezes, é essencial para se compreenderem fatos fônicos que, de outro modo, permaneceriam obscuros”.

O ESTUDO DAS VOGAIS

No caso das vogais, objeto de nosso estudo, Callou e Leite (1994) pontuam que as vogais são sons produzidos com o estreitamento da cavidade oral devido à aproximação do corpo da língua e do palato sem que haja fricção do ar. As vogais, segundo as pesquisadoras, se opõem às consoantes por (1) serem acusticamente sons periódicos complexos; (2) constituírem núcleo de sílaba e sobre elas poder incidir acento de tom e/ou intensidade.

Na identificação e descrição das vogais usam-se, como parâmetros, o avanço ou recuo e altura do corpo da língua e a presença ou ausência de protrusão labial. Pela altura da língua as vogais são classificadas em *altas*, *médias* e *baixas*. E pela posição do corpo da língua em relação à abóbada palatina em *anteriores*, *centrais* e *posteriores*. A presença de protrusão labial produz vogais *arredondadas* e a sua ausência, vogais não arredondadas. Assim o *u* de ‘rua’ é uma vogal posterior, alta, arredondada e o *a* uma vogal central, baixa não arredondada. (CALLOU; LEITE, 1994, p. 26-27).

Desse modo, podemos visualizar as áreas de articulação das vogais representando esquematicamente a cavidade oral como um trapézio, o lado esquerdo simbolizando a partes anterior do tubo bucal com maior amplitude, devido ao movimento da mandíbula, do que a parte posterior, o que, segundo Callou e

Leite (1994), permite um maior número de variações de articulação nas vogais anteriores.

Oliveira (2009) considera que para caracterizar as vogais da nossa língua em sua plenitude, podendo identificar todas as suas variedades, a tonicidade das sílabas da palavra é a melhor opção, no sentido de que a sílaba tônica é o contexto ideal para representá-las. Dessa forma, o autor apresenta o quadro de classificação das vogais citando Câmara Jr.

Figura 1: As vogais da Língua Portuguesa, segundo Câmara Jr

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Média Alta	e		o
Média Baixa	ɛ		ɔ
Baixa		a	
	Não-arredondadas		Arredondadas

Contudo, Oliveira (2009), alerta que quanto às posições, pretônica e postônica podem nos dar um outro quadro de vogais, sendo que o sistema vocálico do português é reduzido, na posição pretônica, de sete para cinco vogais, desaparecendo a oposição entre as médias de 1º e 2º grau, conforme mostrado na figura 2.

Figura 2: Vogais da língua portuguesa em posição pretônica.

altas	/i/				/u/
médias		/e/		/o/	
baixa			/a/		

Essa supressão é interpretada como um fenômeno de ‘neutralização’, que consiste numa redução de mais de um fonema em uma só unidade fonológica, tal característica, no entanto, não é categórica, tendo em vista que as vogais pretônicas

da Língua Portuguesa do Brasil apresentam um comportamento bastante variável(OLIVEIRA, 2009). O pesquisador demonstra em seus estudos que há uma delimitação de dois grupos de falares brasileiros em relação às vogais pretônicas, sendo os dialetos das regiões norte-nordeste, caracterizados pela presença predominante das vogais médias abertas (/ɛ/ e /ɐ/) e os do sudeste-sul pelas vogais fechadas (/e/ e /o/), como nos exemplos:

Figura 3: Exemplos de neutralização das vogais em posição pretônica em regiões brasileiras

Norte - Nordeste:	Sul - Sudeste:
ab[ɛ]rtura	ab[e]rtura
ch[ɛ]fão	ch[e]fão
entr[ɛ]vado	entr[e]vado
p[ɛ]rgunta	p[e]rgunta
c[ɔ]lapso	c[o]lapso
c[ɔ][ɛ]ção	c[o][e]ção
s[ɔ]ldado	s[o]ldado
[ɔ]ração	[o]ração

Dadas as peculiaridades de produção das vogais pretônicas, especificamente quanto ao uso do /e/, este trabalho se justifica devido às suas variações, fato já relatado na literatura por Dorneles e Messias (2013):

[...] há um comportamento variável da pronúncia dessa vogal, nas quatro regionais analisadas no Estado do Acre (Alto Acre, Baixo Acre, Purus e Juruá), mas com tendência à pronúncia aberta de acordo com a região do estado.

Assim, o presente estudo teve como objetivo analisar as diferentes características de pronúncia da vogal pretônica /e/ na fala de sujeitos na faixa etária de 18 a 30 anos de idade, por meio da análise acústica, como parte do *Atlas Fonético do Acre* (AFAC).

Segundo Berti (2006), a análise acústica permite relacionar uma propriedade acústica específica a um correlato articulatório.

Em relação às características acústicas das vogais, Russo e Behlau (1993) esclarecem que o som básico da composição de uma vogal é produzido pela vibração das pregas vocais, o que determina a frequência fundamental de uma voz (F0). Os picos de energia variam de acordo com a vogal emitida e representam grupos harmônicos que recebem o nome de formantes do som (F1, F2, F3, Fn), uma concentração de energia acústica numa faixa de frequências (RUSSO e BEHLAU, 1993).

Para Kent e Read (2015) e Ladefoged (1967) para discriminação acústica das vogais é necessária a identificação dos três primeiros formantes, no entanto, são principalmente as frequências de F1 e F2 que determinam a qualidade da vogal, em termos acústicos. O primeiro formante está relacionado ao deslocamento da língua no plano vertical e o segundo ao deslocamento da língua no plano horizontal.

METODOLOGIA

O *corpus* utilizado na pesquisa, como referido, é parte do Projeto *Atlas Linguístico do Acre* (ALiAC) formado por gravações da fala de 40 informantes moradores das 5 regionais do estado do Acre. O ALiAC, conforme Messias e Dornelles (no prelo), apresenta dados de fala das localidades do Alto Acre (Xapuri e Brasileia), Baixo Acre (Rio Branco e Plácido de Castro), Tarauacá-Envira (Tarauacá e Feijó), Juruá (Cruzeiro do Sul e Porto Walter) e Purus (Sena Madureira e Santa Rosa do Purus).

O recorte feito para este estudo é de sujeitos entre 18 e 30 anos, no total de 20 informantes. Este estudo é desenvolvido em paralelo com outra pesquisa de Iniciação Científica que utiliza o mesmo *corpus*, porém com sujeitos de 45 a 60 anos de idade.

A fase inicial do estudo consistiu na audição e seleção dos dados de áudio que foram realizadas com o uso do programa Praat, desenvolvido por Boersma e Weenink, que é próprio para a

análise e síntese da fala. O programa de código aberto está disponível em <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. O objetivo da etapa inicial foi selecionar as palavras e etiquetar os áudios de acordo com o sexo, região e idade de cada informante.

A segunda fase do trabalho foi correspondente à análise acústica dos áudios e será descrita na seção de resultados deste relatório.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É relevante salientar que a proposta de estudo foi submetida à renovação em Edital da Pró-Reitoria de Pesquisa (Propeg) para desenvolvimento no ano de 2018, dado o volume de dados e tempo insuficiente para atingir alguns objetivos específicos do trabalho.

Dessa forma, com relação ao primeiro objetivo sobre o levantamento das ocorrências da vogal pretônicas /e/ na fala de vinte sujeitos (dez homens e dez mulheres) com idades entre 18 e 30 anos de idade, moradores das cinco microrregiões do estado do Acre, os seguintes resultados foram observados:

Tabela 1: Realizações da vogal pretônica /e/

Ocorrências da vogal pretônica /e/ nos dados do ALIAC
/e/scola
C/e/bola
El/e/fante
F/e/cha
F/e/rida
P/e/cado
P/e/rdão
P/e/rfume
T/e/levisão
T/e/soura
Total 200 palavras

Na tabela são apresentadas as palavras portadoras da vogal pretônica /e/ no contexto propício para a identificação da variação descrita na introdução do trabalho. Foram selecionadas dez palavras de cada sujeito, sendo 20 informantes, temos o total de 200 palavras como material de áudio para a análise acústica a fim de serem observadas as diferenças de realização na fala.

No segundo objetivo específico que foi descrever a realização de pronúncia da vogal pretônicas /e/ e suas variantes de sexo e região, considerando as cinco regiões do estado do Acre e relacionado a ele está o quinto objetivo que trata da descrição dos formantes na pronúncia, o trabalho está em processo de desenvolvimento. As medidas acústicas preliminares dos dados de fala estão sendo organizadas em tabelas como mostrado a seguir.

Tabela 2: Medidas acústicas da vogal pretônica /e/ - Região do Alto Acre (informante fem.)

Palavra	F1 (Hz)	F2 (Hz)	F3 (Hz)
/e/scola	633.85	1813.02	2553.35
C/e/bola	615.78	2028.49	2839.06
El/e/fante	682.73	2090.81	2428.07
F/e/cha	464.31	1970.51	2697.76
F/e/rida	587.11	1953.91	2527.34
P/e/cado	647.71	1995.06	2500.75
P/e/rdão	691.94	1831.86	2103.51
P/e/rfume	560.00	2033.69	2933.0
T/e/levisão	593.78	1759.03	2542.93
T/e/soura	463.14	1986.68	2789.31

Quanto ao terceiro e quarto objetivos específicos que tratam sobre os contextos precedente e seguinte de realização da vogal, foi analisado o molde silábico estruturante (Vogal e Consoante (V/C) da sílaba em que se encontra a vogal em estudo e os pontos de articulação das consoantes formadoras da estrutura silábica: labial, coronal e dorsal, conforme a Tabela 3.

Tabela 3: Contextos de realização da vogal pretônica /e/

Palavras portadoras de pretônica	Molde silábico (1)	Contexto Precedente (2)	Contexto Seguinte (2)
/e/scola	VC	∅	Coronal
C/e/bola	CV	Dorsal	Labial
El/e/fante	CV	Coronal	Labial
F/e/cha	CV	Labial	Coronal
F/e/rida	CV	Labial	Coronal
P/e/cado	CV	Labial	Dorsal
P/e/rdão	CVC	Labial	Coronal/dorsal
P/e/rfume	CVC	Labial	Coronal/dorsal
T/e/levisão	CV	Coronal	Coronal
T/e/soura	CV	Coronal	Coronal
Total 200 palavras			

Para atingirmos o sexto objetivo específico, foram analisadas cada uma das 200 palavras e gerados os seus respectivos espectrogramas. Nas figuras 4 e 5, a seguir, são dados exemplos de espectrograma indicando a variação da vogal pretônica /e/ nas palavras *televisão* e *tesoura*.

Figura 4: Espectrograma de realização da vogal pretônica /e/ em *televisão*.

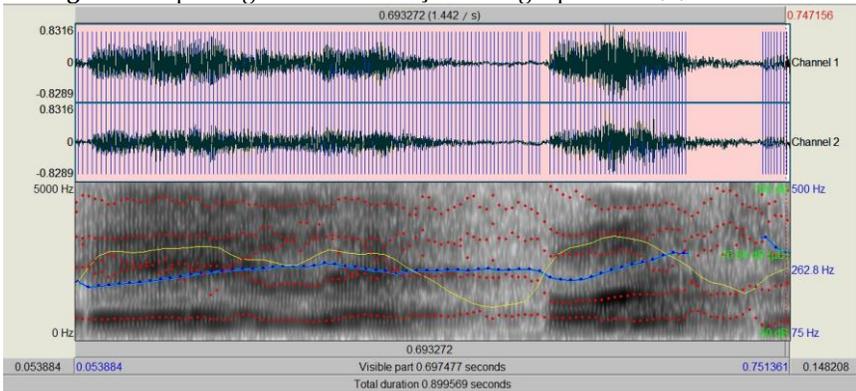
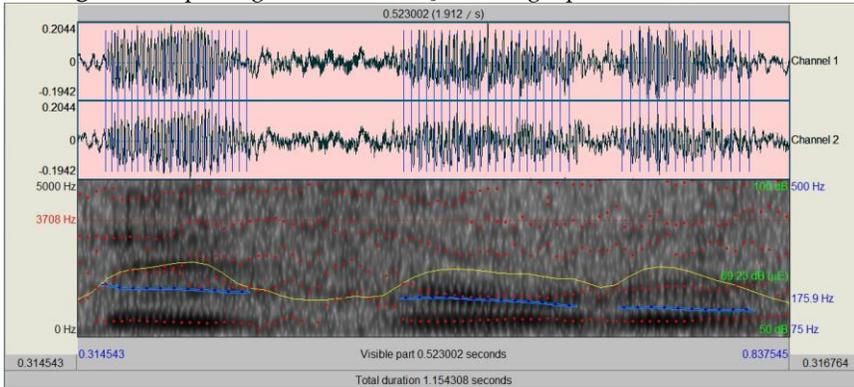


Figura 5: Espectrograma de realização da vogal pretônica /e/ em *tesoura*



A fase final do trabalho que consiste na inclusão dos espectrogramas nas cartas fonéticas do *Atlas Fonético do Acre* depende ainda de apoio da área da informática para disponibilizar os dados online.

CONCLUSÕES

O resultado da pesquisa, aqui apresentado é importante para a observação das diferentes formas de pronúncia de falantes das regiões do estado do Acre. Os resultados que incluem a abordagem acústica permitiram a percepção mais clara dos detalhes fonéticos envolvidos no processo de produção da fala.

Devido ao grande volume de dados do *Atlas Linguístico do Acre*, o trabalho foi submetido à renovação para conclusão em 2018. Muitos contratempos e falta de material nos impediram de concluir a pesquisa, por esses motivos esperamos que a divulgação dos dados seja útil para enriquecer o *Atlas Fonético do Acre* e também para estimular futuras pesquisas na área da fonética acústica.

REFERÊNCIAS

- BATTISTI, E; VIEIRA, M. J. B. O sistema vocálico do português. In: BISOL, L. (org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 159-194.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- CAVALIERE, R. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DORNELES, D. M.; MESSIAS, L. As cartas do Atlas Fonético do Acre. 2016. In **IV Congrès International de Dialectologie et de Sociolinguistique: variations, phraseologie et ressources**, 2016.
- DORNELES, D. M.; MESSIAS, L. A vogal pretônica /e/ na fala do baixo Acre: um estudo geolinguístico e comparativo. **Revista Philologus**, Ano 19, Nº 57, Anais da VIII JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2013.
- KENT, R. D.; READ, C. **Análise acústica da fala**. Tradução de Alexsandro Meireles. São Paulo: Cortez, 2015.
- MIRANDA, I. L.; MEIRELES, A. Análise acústico-comparativa de vogais brasileiras com vogais norte-americanas. **Anais do Congresso Nacional de Estudos Linguísticos**. Vitória: UFES, 2011.
- OLIVEIRA, D. H. Fonética e fonologia. In: ALDRIGUE, A. C. S.; FARIAS, E. M. B. **Linguagens: usos e reflexões**. Vol.3. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.
- RUSSO, I. C. P., BEHLAU, M. **Percepção da fala: análise acústica do Português brasileiro**. São Paulo: Lovise, 1993.
- SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SILVA, A. H. P. O estatuto da análise acústica nos estudos fônicos. **Caderno de Letras da UFF**. Dossiê: Letras e cognição. 2010.

CAPÍTULO 14

LEANDRO GOMES DE BARROS E A CARNAVALIZAÇÃO: O CORDEL RECEPCIONA AS OLIGARQUIAS

José Nogueira da Silva¹

O presente capítulo almeja realizar, através de uma análise bibliográfica, uma leitura do poema “Ave-Maria da eleição” do poeta cordelista Leandro Gomes de Barros, sob a luz da carnavalização, buscando evidenciar o mundo às avessas, típico da carnavalização bakhtiniana, ironizando personagens da esfera política no contexto da Primeira República, caracterizando a ironia imposta pelo autor e seu engajamento literário, ou seja, representações que fogem dos padrões da Literatura de Cordel da época, quase toda inspirada nos Romances de Cavalaria, segundo os registros de Camara Cascudo (1984).

Entre as características do poema, destacamos a sátira, uma escrita que violou os conceitos religiosos da época, mostrando que, mesmo alheias às novidades literárias daquele momento, as massas populares não tiveram suas manifestações cristalizadas no tempo, posto que continuaram absorvendo as transformações artísticas ditadas pelo tempo, pois as mesmas práticas feitas por gerações diferentes acarretam inovações e resistências. Gomes de Barros (1865-1918) produziu uma literatura de cordel com forte tonalidade crítica às principais forças políticas da época, levando essa escrita às massas populares, possivelmente, um caso pioneiro nesse contexto específico.

Leandro Gomes de Barros, poeta paraibano, é considerado um dos precursores da Literatura de Cordel nordestina, uma vez que foi responsável por uma produção em massa desses

¹ Doutor em Educação (UFAL).

livretos para todo o Nordeste. Segundo Cascudo (1984), ele escreveu cerca de mil folhetos de cordel. Contudo, esses detalhes numéricos não distorcem o fato de ter sido a pena dele responsável por sistematizar a produção de Cordel no Nordeste, servindo de referências para poetas posteriores, além de produzir temáticas ousadas para a literatura da época, abordando temas referente à literatura fantástica, crítica social, mesclagem dos níveis da linguagem, enfim, características que só iriam ser exploradas após sua morte em 1918 e, anos depois, da semana de arte moderna em 1922, no Brasil.

O DELINEAMENTO DA CARNAVALIZAÇÃO

A teoria da cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento é descrita brevemente por Bakhtin na obra *Problemas na poética de Dostoiévski* (2011), mas a versão mais abrangente e inovadora é encontrada na sua tese de doutorado que mais tarde foi por ele revisada e tornou-se; *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1987). Nessa obra, o autor faz uma análise de *Gargantua e Pantagrue* (2003), obra escrita pelo Francês François Rabelais (1490-1553), buscando analisar as influências populares que permeiam a sua escrita.

Bakhtin (1987, p.3) informa ao leitor sobre o estudo: “propõe-se colocar o problema da cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento, discernir suas dimensões e definir previamente suas características originais”. Ele afirma que o riso popular e sua forma compõem o campo menos evidenciado nos estudos sobre a criação popular. Mesmo que não tenha sido o foco de sua pesquisa e de maneira sutil tenha absorvido tal forma, ele apontava a forma hierárquica dos estudos clássicos sobre o folclore.

A concepção estreita do caráter popular e do folclore, nascida na época pre-romântica e concluída essencialmente por Herder e os românticos, exclui quase totalmente a cultura específica da praça pública e também o humor popular em toda a riqueza das suas manifestações. Nem mesmo

posteriormente os especialistas do folclore e da história literária consideraram o humor do povo na praça pública como objeto digno de estudo do ponto de vista cultural, histórico, folclórico ou literário. Entre as numerosas investigações científicas consagradas aos ritos, mitos e às obras populares líricas e épicas, o riso ocupa apenas um lugar modesto. Mesmo nessas condições, a natureza específica do riso popular aparece totalmente deformada, porque são-lhe aplicadas ideias e noções que lhe são alheias, uma vez que se formaram sob o domínio da cultura e da estética burguesas dos tempos modernos. Isso nos permite afirmar, sem exageros, que a profunda originalidade a antiga cultura cômica popular não foi ainda revelada. (BAKHTIN, 1987, p. 3).

Na ótica do referido autor, o principal objetivo de seu estudo é compreender melhor a presença da cultura popular nas obras de François Rabelais (2003). A partir disso, ele estabeleceu categorias com base nessas influências:

As múltiplas manifestações dessa cultura podem subdividir-se em três grandes categorias:

1. As formas dos ritos e espetáculos (festejos carnavalescos, obras cômicas representadas nas praças públicas, etc.);
2. Obras cômicas verbais (inclusive as paródicas) de diversa natureza: orais e escritas, em latim ou em língua vulgar;
3. Diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro (insultos, juramentos, blasões populares, etc).

Essas três categorias que, na sua heterogeneidade, refletem um mesmo aspecto cômico do mundo, estão estreitamente interrelacionadas e combinam-se de diferentes maneiras. (BAKHTIN, 1987, p. 4).

Na categoria que diz respeito às “formas dos ritos e espetáculos”, Bakhtin dá ênfase aos festejos na praça pública, levando em conta a comunidade do homem medieval como elemento predominante, opondo-se à seriedade clerical e outras demais autoridades do sistema de pensamento feudal coetâneo. Esses festejos são denominados como carnavais, festas que não ocorriam necessariamente no período anterior à quaresma. Compreende-se por carnaval uma série de festividades que ocorriam durante diversos momentos no ano, isso na Idade Média e no Renascimento, esses eventos eram sempre associados

aos rituais sagrados, e o total dessas festas poderiam chegar a até três meses.

Os festejos carnavalescos participavam, no entanto, do conjunto mais vasto de eventos festivos ligados às comemorações religiosas (festas de santos, festas cíclicas do calendário cristão); às de caráter privado, como o adubamento de jovens cavaleiros, o casamento de nobres; às de caráter público voltadas para a exaltação dos poderes temporais estabelecidos, como a intronização ou as 'entradas reais'. A festividade, por ter ocupado espaço significativo nas formas de sociabilidade próprias do Ocidente Cristão, funcionou como válvula de escape para as tensões sociais, religiosas e políticas. (MACEDO, 2000, p. 227-228).

Bakhtin afirma que nos carnavais eram realizadas diversas procissões e celebrações com teor satírico, as quais enchiam as praças durante dias, entre esses festejos ele cita a "'festa dos tolos' (*festa stultorum*) e a 'festa do asno'; existia também um 'riso pascal' (*risus paschallis*) muito especial e livre, consagrado pela tradição" (BAKHTIN, 1987, p. 4), que em suas comemorações ridicularizavam elementos sagrados da prática Católica Apostólica Romana.

A segunda grande categoria utilizada por Bakhtin para a delimitação da influência popular em Rabelais foi as "Obras cômicas verbais", na qual o autor evidencia diversas fontes que são classificadas como antigas paródias. Por meio da comicidade encontrada nessas sátiras, identificamos a representação do que ele chama de "concepção carnavalesca do mundo". Essas obras são escritas em língua vulgar e latina. Nas obras cômicas verbais é possível encontrarmos paródias de hinos, liturgias, evangelhos, orações, testamentos, epitáfios e até mesmo versões paródicas de concílios. "Esse gênero literário quase infinito estava consagrado pela tradição e tolerado em certa medida pela igreja [...]" (BAKHTIN, 1987, p.13), essas manifestações aparecem como resquícios do riso dos canavais públicos, os quais tiveram muitas de suas práticas repercutindo dentro do muro de instituições da época como os mosteiros, as universidades e colégios.

José Rivair Macedo, em *Riso, cultura e sociedade na Idade Média* (2000), alega que a tese de Bakhtin não deve ser questionada em sua totalidade, porém, alguns aspectos a respeito da cultura popular medieval devem ser reavaliados, um deles é o fato de ter descrito boa parte dos elementos da cultura popular com base em fontes do final da Idade Média, contudo “nada indica terem os fenômenos culturais permanecido imutáveis no decurso dos séculos” (MACEDO, 2000, p. 101). Durante toda a análise, Bakhtin utiliza textos do início da Idade Média até o seu final, no entanto atribui-lhes igual valor no que concerne à cultura cômica popular. De acordo com o próprio Macedo (2000), esses detalhes não abalam a importância da análise realizada por Bakhtin, pois toda pesquisa científica está sujeita a novas descobertas e releituras com o passar dos anos.

A terceira subdivisão é o “vocabulário familiar e grosseiro”, assimilado nas festas carnavalescas, que rompem com a ordem “oficial” da época, trazendo à tona uma visão carnavalesca do mundo, além do mais, essas grosserias eram proferidas não só entre os participantes dos carnavais, mas também às divindades, ultrapassando o aspecto degradativo, ganhando assim um sentido regenerador e renovador, como a expressão “bosta para ele” (*bren pour luy*), termo utilizado na época e registrado na obra *Gargântua*, a respeito desse sentido de degradação e regeneração Bakhtin observa:

Na base desse gesto e das expressões verbais correspondentes encontra-se um rebaixamento topográfico literal, isto é, uma aproximação do ‘baixo’ corporal, da zona dos órgãos genitais. É sinônimo de destruição, de túmulo para aquele que foi rebaixado. Mas todos os gestos e expressões degradantes dessa natureza são ambivalentes. A sepultura que eles cavam é uma sepultura corporal. E o ‘baixo’ corporal, a zona dos órgãos genitais é o ‘baixo’ que fecunda e dá à luz. Por essa razão, as imagens da urina e dos excrementos conservam uma relação substancial com o nascimento, a fecundidade, a renovação, o bem-estar. Na época de Rabelais, esse aspecto positivo era ainda perfeitamente vivo e sentido da maneira mais clara. (BAKHTIN, 1987, p. 127-128).

A utilização desse vocabulário por François Rabelais foi uma verdadeira revolução neológica, além de ser um vocabulário capaz de trazer, para o plano material e corporal, diversas entidades, realizando o que ele denomina de “realismo grotesco”, trazendo para o plano da matéria e do corpo tudo aquilo que seja elevado, espiritual, ideal e corporal, em uma perfeita harmonia literária.

Nesse contexto, a abolição de regras sociais e o nivelamento entre as classes proporcionam uma forma distinta de comunicação, na qual utiliza-se diversas profanações, blasfêmias, obscenidades e diversos insultos, mas essas imprecisões possuem uma função ambivalente, por humilhar e libertar ao mesmo tempo. Por essa via, Bakhtin (1987) esclarece que as relações peculiares estabelecidas durante o carnaval propiciavam o surgimento de novas formas linguísticas.

Portanto, essa pluralidade de eventos constitui o que denominamos de carnaval, que mesmo sofrendo uma série de modificações representativas e ideológicas, ele mantém seu aspecto satírico. O termo “Carnavalização” é atribuído ao método desenvolvido por Bakhtin, o qual é utilizado como aporte por diversos pesquisadores para identificar, em grande ou pequena escala, diversas inversões hierárquicas realizadas através da música, pintura ou literatura, muitas vezes, realizando uma intertextualidade com fontes tradicionais, transfigurando sua representação inicial e dando-lhe uma significação faceciosa. “Os jograis, num jogo intertextual perpassando pelo espírito lúdico, retomavam e alteravam certas passagens de canções ou romances, imitando-os em contextos ou situações bizarras” (MACEDO, 2000, p. 152).

A SÁTIRA ENGAJADA DE LEANDRO GOMES DE BARROS

Mesmo abordando temáticas triviais para a sua época, Leandro Gomes de Barros também ganhou destaque com a poesia satírica. A temática do Cordel reflete aspectos do meio

em que foi produzido. Seguindo esse viés, traremos para análise, o poema “Ave-Maria da Eleição”, inspirado na oração “Ave-Maria”, umas das mais conhecidas pelos Católicos Apostólicos Romanos na qual Maria, mãe de Jesus Cristo, é louvada constantemente, sendo também invocada para proteger seus fiéis dos pecados cometidos. No texto ela posiciona-se como intermediária entre o pai e o filho, de acordo com a oração, inspirada em partes do Evangelho de São Lucas, um dos livros que compõem a Bíblia, livro sagrado para os cristãos.

A carnavalização do sagrado é perceptível no poema “Ave-Maria da Eleição” de Leandro Gomes de Barros, na qual o texto da oração “Ave-Maria” é protagonizado sob um aspecto profano, isso através da intertextualidade realizada entre ambos os textos. Do texto sagrado é preservado o aspecto conciso, porém, a solenidade é substituída pela descrição panorâmica de uma ação coletiva da massa popular, o dia de eleger seus representantes. Segundo Bakhtin (1987), na carnavalização, essas imagens de aspecto burlesco reverbera em toda realidade contemporânea, pois, representa, por um lado, o nascimento do futuro no passado, mas por outro, a morte do passado gestante do futuro, uma vez que os dois dialogam e um constitui o outro nesse ato dialógico.

As imagens carnavalescas são capazes de inverter uma ordem de idéias pré- estabelecidas, inclusive as religiosas, assim, há uma versão negativa de um pólo positivo, nesse caso um não é segregado do outro, pois tal negação não se efetua através do conceito abstrato de negação e sim uma abordagem das transformações intertextuais dessas imagens, havendo uma mudança de aspecto, uma passagem do velho para o novo, um segundo mundo, no qual há uma permuta de tempo e espaço. “O nada do objeto é a sua outra face, o seu avesso. E esse avesso, ou esse baixo, tomam uma coloração temporal, são compreendidos como o passado, como o antigo, como o não- presente” (BAKHTIN, 1987, p. 360). Esse aspecto de um mundo novo que nasce a partir da morte de um velho mundo é ambivalente, sendo o carnaval essa

dualidade na qual ocorre a celebração da morte do antigo para o surgimento do novo, que não se excluem, mas são opostos.

Mesmo havendo esse aspecto atemporal na carnavalização, a ação efetuada evidencia traços do momento histórico no qual essa narrativa foi composta. Portanto, a menção que Bakhtin faz à atemporalidade diz respeito à visão ambivalente do mundo carnavalesco, englobando características manifestadas em diversas culturas, por isso, além de haver uma dualidade em relação às imagens carnavalescas, também encontramos a coexistência da temporalidade e da atemporalidade, esta por criar um segundo mundo com valores distintos do primeiro e pelo fato de a carnavalização ser registrada em diversas épocas e em relações sociais distintas e aquela por estar ligada ao seu contexto histórico e social.

A dualidade na percepção do mundo e da vida humana já existia no estágio anterior da civilização primitiva. No folclore dos povos primitivos encontra-se, paralelamente aos cultos sérios (por sua organização e seu tom), a existência de cultos cômicos, que convertiam as divindades em objetos de burla e blasfêmia ("riso atual"); paralelamente aos mitos sérios, mitos cômicos e injuriosos; paralelamente aos heróis, seus sócios paródicos. (BAKHTIN, 1987, p. 5).

Esse aspecto da carnavalização não impede o poema de carregar representações sociais do meio em que foi produzido, pois isso não torna o poema neutro em relação ao tempo e espaço, apenas aberto á interpretações contínuas, sem perder seu aspecto paródico, mas evidenciado novos olhares perante uma mesma releitura picaresca. Eis o poema "Ave-maria da Eleição", no qual a carnavalização bakhtiniana permite tal releitura.

Ave-Maria da Eleição

No dia da eleição
O povo todo corria
Gritava a oposição
Ave Maria! ...

Viam-se grupos de gente
Vendendo votos na praça,
E a urna dos governistas
Cheia de graça.

Uns a outros perguntavam:
- O senhor vota conosco?
-Um chaleira respondeu:
- Este o senhor é convosco.

Eu vi duas panelas
Com miúdos de dez bois
Cumprimentei-a, dizendo:
Bendita sois.

Os eleitores com medo
Das espadas dos alferes,
Chegavam a se esconderem
Entre as mulheres

Os candidatos andavam
Com um ameaço bruto
Pois um voto para eles
É bendito fruto.

Um mesário do Governo
Pegava a urna contente,
E dizia – “Eu me glorieio
Do vosso ventre”!

A oposição gritava
De nós não ganha ninguém
Respondia os do governo
Amén. (BARROS, 1907)

O título do poema evidencia claramente a intenção do autor em carnavalizar a oração cristã, levando o leitor a perceber, antecipadamente que haverá a presença da oração “Ave-Maria” de forma intertextual com o tema que será abordado, no caso as eleições. Macedo (2000), registra a presença das sátiras realizadas com as orações, confidenciando que; “Nas paródias dos

padre-nossos e outras orações bem conhecidas, as crenças fundamentais do cristianismo eram impiedosamente ironizadas” (MACEDO, 2000, p.223). Nesse caso, não está havendo um ataque irônico à ideologia cristã como era do feitio das sátiras medievais, mas a utilização do credo católico para que fosse realizada uma denúncia social que é revelada ao longo do poema.

O primeiro verso da primeira estrofe do texto em análise nos revela o momento em que ocorre a ação do poema (“no dia da eleição”), levando em conta que o texto foi publicado em Recife, no ano de 1907, ele reflete o ambiente que propiciou a escolha do tema, pois nessa época a capital pernambucana era extremamente violenta, onde havia o chamado “voto de cabresto” que fazia parte do cotidiano, situação na qual parte dos eleitores era forçada a votar em um determinado candidato, além da compra de votos, uma prática que por ter sido tão constante é ressignificada até ao século XXI.

Nos segundo e terceiro versos da estrofe, encontramos a disparidade entre “o povo” e “a oposição” que clamava “Ave-Maria”, um gesto de espanto ou um pedido às forças religiosas para que seus desejos de vencer o pleito sejam atendidos. A segunda estrofe denúncia a campanha realizada de forma corrupta, no verso, “viam-se grupos de gente” “vendendo votos na praça”. Compreendemos que essa compra de votos realiza-se por intermédio da situação, já que é a “urna dos governistas” que demonstra “graça”, alegria e comemoração por mais uma vitória e a reafirmação de um ciclo político vicioso.

Os terceiro e quarto versos da segunda estrofe mostram a urna como sendo algo pertencente ao governo, um processo no qual o eleitor demonstra passividade em relação ao direito cívico de escolher seu representante, além da ironia na palavra “graça” do último verso, subtendendo o riso debochado e carnavalesco do candidato, sendo o resultado contido na urna a razão do riso sardônico, além da ambiguidade significativa de expressões utilizadas no poema que também fazem parte da oração “Ave-Maria”, ocorrendo uma ligação paródica entre o sério e o cômico.

“O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele completa-o e purifica-o” (BAKHTIN, 2010, p. 105).

Neste caso, eles garantiam o voto do eleitor com uma certeza que ratifica a denúncia da compra de votos e as alianças necessárias para que a eleição fosse vencida. Esse evento está ligado profundamente à conjuntura histórica da República Velha, que segundo Pesavento (1991) “se estendeu de 1889 até a Revolução de 30, corresponde a uma fase de afirmação do capitalismo no Brasil” (PESAVENTO, 1991, p. 26), ou seja, a busca pela mão-de-obra barata, a coisificação do proletariado e a falta de investimento nas classes rurais nordestinas. Perante esse contexto, a sátira de Leandro Gomes pode ser dirigida às esferas; municipal, estadual e federal, pois aborda caracteres de ambas as classes políticas.

A quarta estrofe ao falar de “duas panelas” e “miúdos de dez bois”, sob o aspecto da carnavaização, faz menção ao chamado baixo material e corporal, tendo em vista que as vísceras dos bois eram consumidas indiscriminadamente pelas classes menos abastadas, tais imagens nos remete a uma fartura que por sinal era mais uma estratégia para que a compra de votos fosse efetuada. Maya (2006), afirma que era comum os candidatos distribuírem comidas, roupas e transporte para que os seus eleitores se fizessem presentes no dia da eleição e os elegessem (MAYA, 2006, p. 49).

O poeta apresenta nas quinta e sexta estrofes a violência decorrente das eleições, a própria cidade que o poeta morava era, no início do século XX, chamada popularmente de “sangrenta Recife”. Situação que era comum em todo o Brasil. Nessa época, a guarda civil era utilizada para punir os adversários políticos, Maya (2006), relata que o primeiro governador de Pernambuco, Alexandre José Barbosa Lima, apoiado por Floriano Peixoto, “se notabilizou pelo uso costumeiro da força, adiando eleições, dissolvendo câmaras municipais, reprimindo as manifestações de estudantes, além de perseguir os líderes da oposição” (MAYA, 2006, p. 52).

As duas últimas estrofes mostram a comemoração do grupo que foi forçadamente eleito e a insatisfação por parte da oposição.

O “Amén” expresso na última estrofe é configurado como uma resposta irônica do grupo vencedor perante a impotência dos adversários políticos. O poema de Leandro Gomes, assim como as sátiras medievais, criou um segundo mundo, o qual o poeta pode expressar críticas às autoridades políticas. Embora já tenha sido até mesmo preso. A forma satírica com elementos sagrados que geralmente era cantada em parte para chamar a atenção do público era também um desabafo, não apenas de um poeta, mas de uma massa coletiva ávida por liberdade. Através da literatura popular esse espaço de liberdade era cedido para que o riso fosse acolhido, propiciando a ridicularização de poderes que no dia-a-dia causavam medo à população governada.

Na época literária de Leandro Gomes de Barros houve a existência de uma mídia fortemente influenciada pela cultura francesa, a qual controlava a vida intelectual do país, segundo Miceli (1977), “dispondo de aparelhos de celebração cuja função básica consiste em encobrir as condições sociais que presidem a produção e a recepção das obras” (MICELI, 1977, p. 15). Em uma época em que até o meio erudito era privado de expressar-se de forma crítica, o meio popular através de Leandro Gomes foi capaz de utilizar a sátira para fazer os leitores refletirem a respeito da situação constrangedora a qual estavam submetidos, para Emerson (2003), “O riso nos ajuda a realizar a mais difícil das tarefas, que é ver-nos como atores muito pouco importantes na multiplicidade de tramas de outras pessoas” (EMERSON, 2003, p.240).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discorreu acerca da carnavalização bakhtiniana, obra na qual Bakhtin analisa a presença da cultura popular medieval na obra de *Gargântua e Pantagruel* de François Rabelais e constata a presença desses elementos carnavalescos antes e depois desse recorte temporal.

A leitura da obra nos faz perceber que as categorias descritas por Bakhtin como: as formas dos ritos e espetáculos, obras cômicas

verbais e o vocabulário familiar e grosseira representam uma maneira de sistematizar a diversidade carnavalesca presente tanto na obra de Rabelais quanto nas posteriores, como averiguamos no podema “Ave-Maria da Eleição” de Leandro Gomes de Barros, texto no qual as oligarquias políticas da época são destronadas através do discurso poético levado às massas populares, assim, como ocorria nas práticas carnavalescas medievais.

O poema apresentado mostra uma literatura carnavalizada do início do século XX em Pernambuco, época na qual o Cordel ainda estava sendo difundido pelo Brasil. Mesmo assim, já apresentava um forte engajamento social, sátiras, neologismos, inversões hierárquicas, enfim, a carnavaalização é encontrada de maneira intensa na obra de Leandro Gomes de Barros. Apesar de sua literatura ser predominantemente produzida em sextilha, como é o Cordel produzido no Brasil, o início do Cordel fugiu das limitações formais do seu gênero e explorou outras formas, o que explica o poema analisado não ser em tal formato.

As sendas percorridas por esse trabalho permitiram um melhor entendimento e a abertura para novas perspectivas sobre o Cordel no Brasil, uma vez que sua ligação com a oralidade não a torna menor, ao contrário, acentua e contribui para a compreensão de suas singularidades. Defendemos a presente proposta em nosso trabalho e buscamos, com ela, contribuir para futuros estudos acerca do conceito de cultura popular como identidade necessária para desfazermos os binarismos entre o popular e o erudito, com base na poética de Leandro Gomes, a carnavaalização no Cordel e, principalmente, uma nova recepção acerca da Literatura de Cordel no Brasil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. de Yara

Franteschi Vieira. São Paulo. Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas na poética de Dostoiévski**. Trad.

Paulo Bezerra. 5º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARROS, Leandro Gomes de. **Antologia – Tomo III**. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, 1977.

BARROS, Leandro Gomes de. **Ave-Maria da Eleição**, quarto poema do folheto LC6046, em que constam os seguintes títulos:

Genios das mulheres, Um beijo ásperoe a Mulher roubada

(poema de fragmento). Publicado na cidade de Recife, em 1907.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e Cantadores**. São Paulo. Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

EMERSON, Caryl. **Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin**.

Trad. Pedro Jørgensen Jr. Rio de Janeiro. DIFEL, 2003.

MACEDO, José Rivair. **Riso, cultura e sociedade na Idade Média**. Porto Alegre, São Paulo. Ed. Universidade UFRGS, Editora Unesp, 2000.

MAYA, Ivone da Silva Ramos. **O poeta de cordel e a primeira república: a voz visível do popular**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, 2006.

MICELI, Sergio. **Poder, sexo e letras na República Velha**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Editora da Universidade de Rio Grande do Sul, 1991.

SOERENSEN, Claudiana. **O mez da gripe: a babel carnalizada**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

ORGANIZADORAS E ORGANIZADOR

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS

Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto-PT. Doutora em Educação (UFAL). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita - Gellite. Contato: adricavalvanty@hotmail.com

MARIA AUXILIADORA DA SILVA CAVALCANTE

Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto-PT. Professora titular dos Cursos de Pedagogia, de Letras e do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL. Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Gramática, Análise Linguística e Variação. Contato: maria.cavalcante@cedu.ufal.br

NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAC). Professor Adjunto do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (CELA/UFAC). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (Gepel). Contato: nadson.araujo@gmail.com



No e-book intitulado Letramentos, Ensino e Práticas Escolares: Abordagens e (In)Completeness, temos, em suas páginas, discussões, reflexões e proposições que contemplam o que está contido no título, levando-nos a observar as abordagens e as (in)completeness nele presentes.

