Anais Eletrônico do XVII CONAELL

Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários

XVII CONAELL
Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários
LEITURAS DE MUNDO NA ERA DIGITAL: TEORIAS, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS

07 a 09 de outubro de 2019

Leituras de mundo na era digital: teorias, práticas e vivências

Organização
Leandra Ines Seganfredo Santos
Rosana Rodrigues da Silva

ISSN: 2446-4945

Sinop, 07 a 09 de outubro de 2019
Faculdade de Educação e Linguagem - Curso de Letras
Universidade do Estado de Mato Grosso/Campus de Sinop
Avenida dos Ingás, 3001, Centro/MT, Brasil, CEP: 78555-000

Comissão Organizadora do XVII CONAELL

Prof. Dra. Rosana Rodrigues da Silva (Coordenadora Geral)
Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos (Presidente da Comissão Científica)
Acadêmicos da 5ª fase de Letras e acadêmicos voluntários

Conselho Editorial

Profa. Dra. Adriana Lins Precioso
Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva
Profa. Dra. Angela Rita Christofolo de Mello
Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani
Prof. Dr. Antonio Carlos Santana de Souza
Prof. Me. Antonio Tadeu de Azevedo
Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros
Profa. Dra. Cristinne Leus Tomé
Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira
Profa. Dra. Eliane A. Galvão Ribeiro Ferreira
Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Prof. Ma. Graci Leite Morais da Luz
Prof. Dr. Henrique Roriz Aarestrup Alves
Profa. Dra. Juliana Freitag Schweikart
Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
Prof. Dr. Lucio Jose Dutra Lord
Prof. Dr. Manoel Mourivaldo S. Almeida
Profa. Dra. Marli T. Walker
Profa. Dra. Marta Helena Cocco
Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
Profa. Dra. Olandina Della Justina
Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva
Profa. Dra. Sandra Luzia Wrobel Straub
Profa. Dra. Tânia Pitombo de Oliveira
Prof. Ma. Terezinha Della Justina
Prof. Dra. Vanessa Fabiola Silva de Faria

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

8(81)
C719 Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários – CONAELL (17. : 2019 : Sinop, MT).

Leituras de mundo na era digital: teorias, práticas e vivências [Recurso Eletrônico] / Leandra Ines Seganfredo Santos e Rosana Rodrigues da Silva (orgs.) – Unemat *Campus* Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Unemat Editora, [2019].

424 p. : il.

ISSN 2446-4945

1. Letras. 2. Educação. 3. Literatura. I. Título. II. Título: enfrentamentos e perspectivas. III. Santos, L. I. S., Dra. IV. Silva, R. R. da, Dra.

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.
As ideias contidas nos trabalhos são de absoluta responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 08
Leandra Ines Seganfredo SANTOS
Rosana Rodrigues da SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO DIGITAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA 09
Sonaira TEIXEIRA
Bruna Silva de SOUSA

A ESCRITA FEMININA NO ESPAÇO LITERÁRIO CABO-VERDIANO, UMA ANÁLISE LITERÁRIA DA OBRA *MORNAS ERAM AS NOITES*, DE DINA SALÚSTIO..... 15
Aline Welter STRAPASSON
Genivaldo Rodrigues SOBRINHO

A ESTRANHA RUA 7: LER E COMPREENDER 22
Márcia Aparecida Moraes DOMICIANO

A IDEOLOGIA PRESENTE NO GÊNERO DISCURSIVO PUBLICITÁRIO: UM ESTUDO DESENVOLVIDO COM ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 34
Marciana Teixeira de GOIS
Márcia Aparecida Moraes DOMICIANO

A MORTE EM PERSPECTIVA: ESPAÇOS MORIBUNDOS NO CONTO "O ANO EM QUE PAPAI MORREU" DE PAULO SESAR PIMENTEL..... 44
Vanderley da SILVA
Rosana Rodrigues da SILVA

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM "*CHUVA BENTA"* DE MARTA COCCO 52
Luana Grassi da SILVA

A VIDA COTIDIANA EM CUIABÁ DESDE SUA FUNDAÇÃO ATÉ MEADOS DO SÉCULO XIX58
Ivanete Maria de JESUS

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER MESTIÇA NA LITERATURA DO SÉCULO XIX: ENTRE O ESCRAVO, DE JOSÉ EVATISTO DE ALMEIDA E SIMÁ, ROMANCE HISTÓRICO DO ALTO AMAZONAS, DE LOURENÇO AMAZONAS 66
Gisele Cristina KRAESKI
Antonio Aparecido MANTOVANI

ANÁLISE DA REIFICAÇÃO SOCIAL EM PAULO HONÓRIO, PERSONAGEM DE GRACILIANO RAMOS EM SÃO BERNARDO..... 77
Camilla Guedes Tiburcio PAZIM

ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA DA LITERATURA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO 83
Cláudia Zanata de Oliveira VASCONCELOS
Izana Néia ZANARDO

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E OS SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL 95
Rosalina Ananias Pinheiro NEVES

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO "AS FLORES E O MEIO AMBIENTE" .108
Rosimary Sousa da SILVA
Rosangela dos SANTOS

ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR PARA A TERCEIRA IDADE: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS 116
Caroline Prestes GUSMÃO
Conceição dos Santos LONGO

BIBLIOTECA VIRTUAL: BUSCA POR SEXUALIDADE NOS TCCS DA PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - CAMPUS SINOP 127
Sulamyta CARGNIN

CARTAZ: PONTOS TURÍSTICOS DO ESTADO DE MATO GROSSO 133
Patricia Moraes MIRANDA
Marciele MARCHESAN

CORDEL DE ENCANTAR 140
Maria de Fátima Nunes RIBEIRO
Maria Cleonice da Conceição SILVA

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: COLOCAÇÕES PRONOMINAIS - O, LO E ELE - COMO COMPLEMENTO VERBAL 147
Sirlei de Melo MILANI

DE 1500 A 2018: UM PERCURSO COMPARATIVO ENTRE UMA CARTA E UMA CAMPANHA PUBLICITÁRIA 156
Débora Pereira Lucas COSTA
Boninne Monalliza Brun MORAES

DESVELANDO CRENÇAS DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 165
Joelinton Fernando de FREITAS

DO ORAL PARA A ESCRITA: ESTUDO DE OCORRÊNCIAS LIGADAS AO ALÇAMENTO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS CIDADES DE CLÁUDIA E SINOP 176

Priscila Ferreira de ALÉCIO
Terezinha Della JUSTINA

ENSINO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO GÊNERO DO DISCURSO MITO EM VERSÕES DE "PROMETEU E PANDORA" NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA 184
Izana Néia ZANARDO
Daniela Fidelis de Moura PRZYVITOSKI

ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS COM O CULTIVO DE HORTALIÇAS.....195
Warla Silva SOARES
Antônio Silva CORRÊA

EU E MINHA MELHOR AMIGA NO PIQUENIQUE LITERÁRIO 204
Araci Omizzolo Pereira ROSA
Ivonete BASTIAN

LEITURA COMO INTERVENÇÃO DISCIPLINAR.....207
Gisely Noeli Vanderlinde BEZEN

LITERATURA CONTEMPORÂNEA MATO-GROSSENSE: ANÁLISE DO CONTO A VERDADEIRA DOR DE PAULO SESAR PIMENTEL.....215
Sandra Maria Alves de SOUZA

LITERATURA: UMA REFLEXÃO PARA ALÉM DA TEORIA 223
Leandro José do NASCIMENTO
Boninne Monalliza Brun MORAES

LOUSA DIGITAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....230
Fabyane de Carvalho Rodrigues RIBEIRO
Araci Omizzolo Pereira ROSA

MEDIANDO A CONSTRUÇÃO DE SABERES E A (RE)LEITURA DE MUNDO NA SALA DE AULA: A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.....234
Regina Uemoto Maciel MARTINS
Leandro José do NASCIMENTO

MULHERES A SÓS: UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A CONDIÇÃO DA MULHER EM "GEORGINA NA JANELA", DE TEREZA ALBUES, "FLORES AO TELEFONE", DE MARIA JUDITE DE CARVALHO, E "LIBERDADE ADIADA", DE DINA SALÚSTIO 243
Glaucia Ribeiro LIMA
Antonio Aparecido MANTOVANI

O DESLOCAMENTO COMO PRECURSOR DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PERSONAGEM YAQUB DO ROMANCE *DOIS IRMÃOS* DE MILTOM HATOUM 249
Maria Luiza de Medeiros MONTEIRO

O DISCURSO JURÍDICO DA LEI Nº 11.924/2009 E OS EFEITOS DE SENTIDO NO VÍNCULO DA POSIÇÃO SUJEITO PAI SOCIOAFETIVO – PADRASTO.....259
Mayara Tonett Galiassi Scheid WEIRICH

O FOCO NARRATIVO EM MADAME BOVARY: UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL.....267
Karen Gritti SUTIL

O GÊNERO DIÁRIO RETRATADO EM FOTOGRAFIAS E NA OBRA *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA,* DE CAROLINA MARIA DE JESUS.....276
Jacinaila Louriana FERREIRA
Genivaldo Rodrigues SOBRINHO

O REI LEÃO: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS COMPOSICIONAIS, INTERTEXTUAIS E MORFOLÓGICOS DO CONTO.....285
Iraci Sartori dos SANTOS
Rosana Rodrigues da SILVA

O TEATRO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ESTRATÉGIA DE TRABALHO COM AS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....297
Marciele MARCHESAN
Regina Claúdia Furtado de Sousa LIMA

OLHAR DE PÁSSARO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO POEMA "CANÇÃO DO VER" MANOEL DE BARROS.....304
Karina Merlino ÁVILA

OLHARES PARA O ENSINO: A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS..... 314
Riscieli DALLAGNOL
Leandra Ines Seganfredo SANTOS

OUTROS OLHARES, NOVOS CAMINHOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO E APRENDIZAGEM.....325
Débora Santos OLIVEIRA

PERFIL DAS ACADÊMICAS EGRESSANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT DE SINOP 2019/01.....335
Gracieli ANDRADE
Edneuza Alves TRUGILLO

PROJETO CIBERCULTURA E REDES SOCIAIS EM PERCURSOS FORMATIVOS COM PROFESSORES DE LETRAS E PEDAGOGIA NA REGIÃO CENTRO OESTE DO BRASIL.....342
Sara Cristina Gomes PEREIRA
Albina Pereira de Pinho SILVA

RELAÇÕES ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO.....351
Mariangela Vandresen SILVA

Lúcio José Dutra LORD

SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON APLICADA AO CONTO O ALMOÇO COM O REI, DE SANTIAGO VILLELA MARQUES.....358
Adalucy Martins PINTO
Sinara Cristina CANCIAN

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS TRABALHOS ACADÊMICOS.....372
Tatiana Petri LOPES
Mariana da Silva TOMADON
Albina Pereira de Pinho SILVA

TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE LINGUA ESTRANGEIRA E SUA RELAÇÃO COM AS CRENÇAS: UM ESTUDO DE CASO DE DUAS APRENDIZES.....386
Thauany Ferreira AMARO
Jislaine da LUZ

TÓPICOS DE ESCRITA CRIATIVA.....394
Luiz Renato de Souza PINTO

TRANSFORMANDO NOSSAS CRIANÇAS ATRAVÉS DA LUDICIDADE DO TEATRO.....400
Delci Gonzatti ZAMPIERON
Odilia Alves Gomes SOUZA

UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA A PARTIR DA LITERATURA DE CORDEL COM DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SINOP.....406
Vitória França ALBUQUERQUE

XAGUATE: CONTEXTO SOCIOLÓGICO E REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DO ROMANCE DE HENRIQUE TEIXEIRA DE SOUSA.....416
Dirlei ZAFONATO

APRESENTAÇÃO

Com imensa satisfação, o Curso de Letras e o Programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop, publica os registros de apresentações realizadas no XVII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAELL). É um evento anual voltado à divulgação de trabalhos científicos de graduandos, pós-graduandos, docentes e pesquisadores da área de Letras e de cursos afins, compartilhados nas modalidades de conferência, palestra, comunicação oral ou pôster.

No ano de 2019, o CONAELL teve como tema: "Leituras de mundo na era digital: teorias, práticas e vivências" e alcançou os objetivos delineados de divulgar, discutir e estimular a produção acadêmico-científica inerente às áreas de Linguística e Literatura. Tivemos recorde no número de participações – 570 (quinhentos e setenta) – e de apresentação de trabalhos científicos e de cunho pedagógico, totalizando 237 (duzentos e trinta e sete). Novamente, constituiu-se em espaço de interação científica e pedagógica e vitrine da produção científica da região em diálogo com pessoas de outros estados do Brasil e beneficia o ensino e formação de professores mais críticos e atentos ao cenário contemporâneo que têm um olhar mais atento às ciências da linguagem.

Dessa maneira, o evento continua cumprindo seu propósito como espaço acadêmico-científico de compartilhamento e propulsão de ideias e ações de pesquisas que dialoguem com o amplo campo de formação de professores.

Os 48 (quarenta e oito) textos selecionados para a publicação são de inteira responsabilidade de seus autores, lembramos que foram avaliados por um Conselho Editorial Científico, composto por professores e pesquisadores convidados.

Desejamos a todos uma ótima leitura e agradecemos imensamente aos autores que colaboraram para esta publicação.

Leandra Ines Seganfredo SANTOS
Rosana Rodrigues da SILVA
Organizadoras

A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO DIGITAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Sonaira TEIXEIRA
Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Sinop
Programa de Pós-Graduação em Letras
Bruna Silva de SOUSA
E.M.E.I. Tempo de Infância - Sinop

RESUMO: Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido com duas crianças que, por meio de um jogo digital, vivenciam o contato com a língua inglesa. O grande leque de jogos infantis disponíveis auxilia em um primeiro contato e na utilização de algumas palavras da língua inglesa, a qual é incorporada cada vez mais cedo pelas crianças, desde que elas tenham acesso à internet. Através de um estudo descritivo do tipo relato de experiência, a presente pesquisa tem como objetivo retratar o processo de aprendizagem de língua inglesa de duas crianças de 05 e 07 anos, utilizando para isso um jogo digital encontrado na plataforma educativa Playkids App. Para o desenvolvimento da temática, utiliza-se como método de pesquisa descritiva uma coleta de dados que ajuda na verificação da aprendizagem da língua inglesa com as crianças que tiveram contato com esse jogo digital de caráter educacional. Como resultado alcançado, é possível destacar que o jogo digital tem potencialidade para assessorar no processo de aprendizagem da língua inglesa para crianças, uma vez que desperta a motivação por ser lúdico e colaborar com a fixação de um vocabulário do qual se faz uso na realidade das crianças, vocabulário esse presente no seu dia a dia.
PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa; aprendizagem; jogos digitais educativos.

ABSTRACT: *This article corresponds to an experience report about a work developed with two children that, through a digital game, meet the English language in their routines. The wide range of children's games available helps them to have a first contact and use some words from English language, increasingly incorporated by children as long as they have internet access. Including a descriptive study (experience report), this research aims to portray the English language learning process of two children from five and seven years old. For this purpose, it uses a digital game found in the educational platform Playkids App. Considering the issue, its descriptive research method is a data collection. This one helps to verify the learning of English language between the children that have meet that digital game, which has an educational character. As a result achieved, it is possible to point that the digital game has the potential to assist in the learning process of English language for children. It happens because such game arouse the motivation, once it is ludic and collaborate with the fixing of a vocabulary used by children in their reality and present in their daily life.*
KEYWORDS: *English language; learning; educational digital games.*

1 Introdução

O ato de brincar inicia-se na infância quando a criança está nos primeiros passos de seu processo de desenvolvimento intelectual, emocional, motor, etc. Além de distraí-

las, brincar permite que as crianças sejam favorecidas de modo benéfico, já que as estimula à convivência social e faz com que se arrisquem a procurar e enfrentar o novo.

Ademais, esse ato também as auxilia na exploração de sua criatividade, imaginação e fantasia. Contribui, ainda, para desabrochar sua sensibilidade e comunicação, promove sua condição física quanto à agilidade e à desenvoltura, e gera a oportunidade de outras visões de mundo que não pertençam somente ao contexto em que essas crianças estão inseridas.

Independente de qual brincadeira está sendo exercitada; se a criança encontra-se sozinha ou no coletivo; ao ar livre ou em algum lugar fechado, específico; na posse de algum brinquedo ou sem nenhum; o que se sabe é que brincar apresenta-se positivamente para seu desenvolvimento infantil. Por isso, muitos jogos educativos estão presentes no mercado como intuito de tornar as atividades ainda mais proveitosas e objetivas, uma vez que atuam significantemente nas habilidades e no desenvolvimento da criança.

Assim, utilizar-se da ação de brincar possibilita à criança que progrida em seu crescimento. A pesquisadora Teresa Cristina Rego comenta que, para Vygotsky, "[...] apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil." (1995, p. 80). Nesse caso, a autora também especifica que o termo "brinquedo" se refere a um sentido mais amplo, pois o simples ato de brincar, de realizar uma atividade já caracteriza sua condição de brinquedo.

Por meio do brinquedo é possível constatar que a criança passa a percorrer o campo cognitivo, que se interliga diretamente com suas motivações internas. Nesse momento, mais precisamente nos anos primários da escola, a criança difere sua percepção de visão e significado, deixando de identificar o que está ao seu redor pelos objetos e passando a compreender a realidade através de suas próprias ideias.

Com isso, a criança se propõe a direcionar-se ao significado proposto pela brincadeira, de maneira que "a criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis." (REGO, 1995, p. 82). Quando referimo-nos a "desejos não realizáveis", queremos dizer que a criança utiliza-se do campo da imaginação para ampliar sua significação de mundo e chegar mais perto da realidade dos adultos. Assim, ao se relacionar com o brinquedo, a criança está projetando-se no que ela acredita ser algo mais próximo das atividades dos adultos.

Dessa forma, o manejo de *smartphones*, *tablets*, ou *notebooks* que dispõem acesso a jogos educativos aproximam as crianças das ações dos adultos. Esses objetos, no primeiro momento reconhecidos pelas crianças como brinquedos — já que ocorre uma atividade de forma lúdica —, permitem que elas ajam de modo semelhante aos adultos que estão ao seu redor.

Destarte, verificamos que o uso dessas ferramentas digitais pelas crianças vem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Esse comportamento pode ser produtivo, já que:

> [...] as novas modalidades de uso do computador apontam para uma nova direção: o uso dessa tecnologia não como "máquina de ensinar", mas, como uma nova mídia educacional: o computador passa a ser uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de disponível mudança na qualidade do ensino. (RODRIGUES, 2017, *apud* VALENTE, 1993, p. 5).

Como o computador, outros meios digitais estão sendo vistos como recursos que possibilitam o seu uso na utilização de mídias educacionais, uma vez que disponibilizam à criança um leque de possibilidades no que concerne às atividades pedagógicas, que, por sua vez, contribui de forma engrandecedora na qualidade educacional.

Assim sendo, as crianças dessa geração se apresentam diferentes das crianças das gerações anteriores, não somente porque têm contato com as novas tecnologias, mas porque demonstram habilidades e raciocínio que facilitam na compreensão e interação nesse contexto de realidade em que os meios digitais são acessíveis tanto em casa, na escola ou na casa dos parentes, amigos e conhecidos.

> [...] as crianças de hoje são fundamentalmente diferentes em sua forma de pensar; em sua forma de acessar, absorver, interpretar, processar e usar informação; e em sua forma de ver, interagir e se comunicar no mundo moderno — e que essas diferenças, em grande parte, são devidas às suas experiências com as tecnologias digitais. (RODRIGUES, 2017, *apud* JUKES; MCCAIN; CROCKETT, 2010, p. 20).

Logo, estamos em uma época em que as crianças respondem positivamente aos estímulos oferecidos pelos adultos, de modo que seus comportamentos não se igualam ao das crianças de antigamente, como se as crianças da atualidade acompanhassem a mudança temporal no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Essa mudança contribuiu para moldes comportamentais que se aproximam de atitudes dos adultos, fazendo com que elas queiram reproduzir precocemente ações de seus pais e responsáveis.

Partimos, ademais, da hipótese de que "todo jogo significa alguma coisa" (HUIZINGA, 1993, p. 4). Por isso, remetemo-nos à ideia de que a criança desfruta do jogo ressignificando sua condição de brinquedo, jogo ou veículo de aprendizagem. Seja qual for essa ressignificação, se é ação instintiva ou não, sabemos que as crianças imitam os gestos das pessoas mais velhas as quais estão mais próximas do seu quotidiano.

Essa imitação parece ser a maneira mais direta de preparar os pequenos indivíduos para as situações que mais tarde a vida lhes exigirá. Com isso, é possível olharmos para o jogo "como forma específica de atividade, como 'forma significante', como função social" (HUIZINGA, 1993, p. 6), como um mecanismo de preparação para uma realidade que encontrarão em suas vidas futuras em sociedade.

2 O jogo digital educativo e a aprendizagem da língua estrangeira

Além de proporcionar interação e desafio, os jogos digitais, especificamente os educativos, propiciam oportunidades de aprendizagem. Para isso, não é o suficiente só estar conectado à tecnologia: precisa-se de atenção a um contexto de reflexão e planejamento no que se refere a quais recursos utilizar, sem que se saia do modo didático-pedagógico.

Por conseguinte, esses jogos digitais podem contribuir na aprendizagem de língua inglesa, principalmente ao auxiliar crianças que frequentam os anos iniciais em período escolar, já que a maioria está vivenciando um primeiro contato com uma língua estrangeira. Os jogos digitais educativos são recursos tecnológicos que podem ser inseridos dentro ou fora da sala de aula, permitindo que pais e professores usufruam suas qualidades tanto para entretenimento quanto para aprendizagem.

Considerando esses pormenores, esta seção tem por objetivo descrever sobre o auxílio de jogos digitais educativos na aprendizagem da língua inglesa e, finalmente, relata o uso do jogo digital educativo (Estouro de balões) — visto como ferramenta de ensino na aprendizagem da língua inglesa — pelas crianças selecionadas para a coleta de dados.

Em primeiro lugar, para que o jogo possa contribuir produtivamente na aprendizagem da criança, torna-se importante a observação do método/abordagem que será "trabalhado/a" no ensino utilizado. Também é de extrema relevância que após o emprego do jogo sejam realizadas atividades relacionadas ao conteúdo visto na plataforma educativa, com intuito de fixar o vocabulário apresentado à criança, viabilizando uma aprendizagem contextualizada e contínua.

Em segundo lugar, percebe-se que estimular a pronúncia do vocabulário obtido pelo jogo permite mostrar aos pequenos a possibilidade do uso real da língua inglesa em suas vidas, oportunizando-lhes um praticável meio de comunicação. Assim, revisar as imagens, exercitar a repetição e trazer para a contextualização o que foi assistido no jogo torna-se uma forma de contemplar estratégias positivas para a aprendizagem de vocabulário.

Destarte, fica cada vez mais notável que "jogos digitais como recurso para ensino e aprendizagem trazem inúmeras vantagens ao jogador/aprendiz, como autonomia, motivação e interesse para continuar jogando e aprendendo." (LORENSET, 2018, p. 5). Assim, ao potencializar o processo educativo de aprendizagem da língua inglesa, sempre que ao se revisar e exercitar com a criança a partir da contextualização no quotidiano, aumenta a possibilidade de que ela identifique a coerência do que está sendo apresentado.

Rodrigues (2017), citando Zardini (2009), comenta que ainda muitas pessoas consideram os jogos somente como uma forma de recreação e diversão, não percebendo que eles podem ser vistos como um recurso motivacional que possibilita aos alunos interagirem e desenvolverem interesse pelo conteúdo ministrado.

Esse leque de possibilidades acontece porque esses jogos correspondem a dispositivos tanto de ensino quanto de treinamento para alunos de qualquer idade. Assim, além de serem ferramentas de comunicação com alto nível de motivação, também transmitem o conhecimento de maneira imediata e eficiente.

Aproveitar a motivação que os jogos digitais educativos oferecem através de recursos visuais, auditivos e outros meios que prendem a atenção dos jogadores permite um melhor aproveitamento do processo de aprendizagem de língua inglesa, independente da idade (desde que o jogo siga o nível adequado do jogador).

Ao combinar a interação lúdica com o ensino, a aprendizagem realiza-se por meio das boas experiências que o jogo proporciona. Segundo Rodrigues (2017, p. 53), as "experiências positivas podem colaborar e facilitar esse processo, enquanto experiências negativas tendem a criar empecilhos ou dificuldades para se aprender a língua." Dessa forma, é possível visualizar que a construção do conhecimento ocorre quando os jogadores (crianças) vivenciam uma experiência que lhes propicia um comportamento satisfatório e lúdico na aprendizagem, deixando-os mais motivados e comprometidos.

A partir dos fatores elencados, para realização da pesquisa que proporcionou o relato de experiência, foi efetuada uma coleta de dados por meio de um questionário. As perguntas foram respondidas por duas crianças (de 05 e 07 anos) que participaram da pesquisa. No caso da criança menor, foram atribuídas algumas perguntas a sua mãe. As

perguntas do questionário eram objetivas e simples, no intuito de identificar as percepções em relação ao jogo e à sua colaboração para a aprendizagem da língua inglesa. Também foi realizada uma observação no momento em que as crianças estavam jogando o jogo digital (Balloon Pop!) pelos *smartphones* e como ocorria essa interação ao mesmo tempo em que estavam entrando em contato com a língua inglesa.

Tanto a criança de 05 anos quanto a de 07 são de escolas públicas e não frequentam cursos de idiomas. Portanto, seu contato com a língua inglesa fica por conta dos jogos digitais e estímulos familiares. Ao contemplar as crianças jogando, foi possível constatar que estavam interessadas e atraídas pelo *game*, uma vez que esse se trata de um recurso colorido e atraente, posto que, ao estourar os balões, aparecem bichinhos e estrelinhas acompanhados de um fundo musical. Porém, após alguns minutos executando a atividade, elas começaram a apresentar indícios que levassem à dispersão, já que o jogo não exige muito movimento.

O jogo consiste em estourar balões que apresentam cores, números e letras, de forma que no instante que a criança estoura os balões, ela ouve o nome desses itens, oportunizando-lhe repeti-los. O jogo também dispõe a opção de outras línguas, permitindo o conhecimento não somente da língua inglesa, mas de outros idiomas que venham satisfazer o interesse e a curiosidade dos jogadores.

Por sua vez, a conversa com a mãe da criança menor possibilitou verificar que a família possui um elo afetivo favorável à aprendizagem da língua inglesa, já que essa mãe a instiga a repetir as palavras do jogo e, sempre que possível, a aplicá-las em seu âmbito familiar. Isso nos permite compreender que o incentivo da mãe contribui efetivamente no interesse e desempenho dessa criança em praticar o jogo. Utilizar essas palavras em inglês no seu dia a dia também a familiariza com a língua, para que quando precisar utilizá-la em um futuro próximo sinta-se confortável em presenciá-la em sala de aula. Exemplo de aplicação da língua foi o nome atribuído ao passarinho da criança, que se chamava *blue*.

Além disso, as crianças demonstraram estar se divertindo quando repetiam as palavras que eram mencionadas pelo jogo sempre que estouravam os balões. Quando questionadas se estavam se divertindo, diziam que sim e informavam que palavrinhas como *blue* e *yellow* eram lembradas sem que ninguém as ajudasse.

Ademais, mesmo parecendo ser uma brincadeira simples, o processo de aprendizagem ocorria sem que as crianças se sentissem pressionadas ou tensas para aprender outra língua que não fosse a materna.

3 Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho realizado com essas duas crianças permitiu constatar que jogos digitais educativos propiciam uma interação lúdica e benéfica para a aprendizagem da língua inglesa, sendo que crianças estimuladas desenvolvem uma receptividade proveitosa em relação a jogos digitais que promovam a ludicidade e contribuam no contato com outras línguas — no caso, a língua inglesa.

Além disso, o fato dessas crianças participarem desta pesquisa mostra como é possível que jogos digitais educativos encontrados em aplicativos na internet sejam úteis não só como ferramenta de distração, mas como recursos que colaborem no processo didático-pedagógico da criança, principalmente na aprendizagem e ensino de uma língua estrangeira.

Somado a isso, um fator interessante que contribui no aproveitamento dos jogos digitais é a idade das crianças, o que favorece o contato com a língua inglesa de forma descomplicada. Isso porque, quando pequenos, ainda nas séries iniciais, eles estão abertos a novidades — ainda mais se essas inovações forem coloridas e atraentes o suficiente para capturar sua atenção.

Assim, ao concluirmos esta pesquisa, cremos que ela vem levantar discussões e reflexões a respeito da aplicação de jogos digitais educativos como meio de proporcionar e oportunizar a aprendizagem e o ensino de língua inglesa para crianças. Ao mesmo tempo, podemos constatar a importância que os recursos tecnológicos detêm na vida dos adultos e averiguamos uma certa influência na vida das crianças, tudo isso em uma era digital onde as informações são acessadas com rapidez e praticidade.

Assim, usar tais recursos a favor de pais e professores como um viável caminho para auxiliar no desenvolvimento intelectual das crianças torna-se uma possibilidade agradável porque oferece diversão e descontração. Concomitantemente, verifica-se como uma opção racional, já que a tecnologia está cada vez mais presente na atualidade.

Referências

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da Cultura. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1993.

LORENSET, Caroline Chioquetta. **Jogos digitais na sala de aula de inglês como língua estrangeira**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de pesquisadores em educação a distância, 2018, São Carlos /SP. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/413/413>. Acesso em: 05 Set. 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Jeanne Jesuíno Cardoso. **Jogos Digitais**: uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20920/1/JogosDigitaisExperiencia.pdf>. Acesso em: 05 Set. 2019.

A ESCRITA FEMININA NO ESPAÇO LITERÁRIO CABO-VERDIANO, UMA ANÁLISE LITERÁRIA DA OBRA *MORNAS ERAM AS NOITES*, DE DINA SALÚSTIO

Aline Welter STRAPASSON
alinestrapasson9@gmail.com
Genivaldo Rodrigues SOBRINHO
genivaldosobrinho@unemat.br
Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT)

RESUMO: Neste trabalho, há a pretensão de fazer uma busca da vivência da mulher cabo-verdiana, tomando como base a escrita da autora Dina Salústio, tendo por esta autora aquela que dá voz para a mulher em suas diversas possibilidades de existência, para isto tem-se o auxílio de teóricas como Érica Antunes Pereira, Jane Tutikian, Simone Caputo Gomes e Manoel Veiga. Para que isto seja possível de compreensão, faz-se necessária uma breve retomada sobre a história do arquipélago de Cabo Verde, este país de colonização portuguesa, pois assim torna-se coerente a literatura deste país, podendo compreender como ocorreu sua povoação e quais as dificuldades e peculiaridades do país que levam a ter sua identidade como tal. Posteriormente passa-se de fato para a Literatura de Cabo Verde e a existência da mulher nesta sociedade e consequentemente no meio literário, com sua importância singular de cantadora e contadora das vivências deste povo; a mulher tem papel fundamental na sociedade do arquipélago. Então, possibilitar que ela se torne autora de obras é possibilitar que agora todas as mulheres do país possam ser representadas e contadas. Dina Salústio, em sua obra, faz o trabalho de contar histórias diversas que representam o que de fato se vive como mulher no país, dando voz a todo tipo de existência feminina, recontando suas dores e desejos.
Palavras-Chave: Cabo Verde; Literatura; Dina Salústio; mulher.

ABSTRACT: *In this paper, it is intended to make a search for the Cape Verdean woman's experience, based on Dina Salústio's writing, by having for this author one that gives voice to the woman in her several possibilities of existence. Thus, Érica Antunes Pereira, Jane Tutikian, Simone Caputo Gomes and Manuel Veiga were used to give the theoretical support for this study. For this to be possible to understand, it is necessary a sinthesis on the achipelago history, an ancient Portuguese colony, so that the literature of this country becomes coherent, being able to understand how its settlement carried out and what are the country's difficulties and peculiarities that lead to having its identity as such. Later, in fact, Cape Verdean Literature is taken into account and the existence of woman in this society and consequently in the literary environment, with its singular importance as a singer and story-teller of this people experiences; women play a fundamental role in the archipelago society. So to enable her to become author of literary Works is to enable now all women in the country to be represented and told. Dina Salústio, in her works, does the work of telling different stories that represent what is actually lived as a woman in the country by giving voice to all kinds of feminine existence and by recounting her pains and wishes.*
KEYWORDS: *Cape Verde; Literature; Dina Salústio; Woman.*

1 Um breve apanhado histórico de Cabo Verde

Um arquipélago não habitado encontrado pelos portugueses em 1460, utilizado primeiramente por estes como parada em suas navegações, uma vez que as ilhas entrecortavam as rotas das navegações. Ali era recorrente o uso para depósito de escravos destinados para o Brasil. É com a abolição da escravatura que Cabo Verde perde importância para seu colonizador Portugal e passa por períodos precários de abandono e miséria. Esta precariedade econômica ainda se estenderia por muito tempo, demandando de ajudas exteriores para sobreviver.

Cabo Verde sendo um país de economia frágil, pois tem por base econômica a agricultura, sofre com a escassez de água. As chuvas ali ocorrem muito raramente, deixando a população com maiores dificuldades para a sobrevivência. A cultura agrícola que sobrevive a tais precariedades é o milho, que serve de subsistência para este povo. Não por acaso, o milho já é símbolo da crioulidade cabo-verdiana.

Cabo Verde encontrou por muito tempo dificuldades em sua economia, isto porque é um país de base econômica voltada para a agricultura e enfrenta severas secas, o que consequentemente abala as produções e a sua frágil economia. É neste cenário que se desenvolve a insularidade, este desejo de sair do país para buscar novos horizontes, em contrapartida com o medo de partir e deixar a terra.

O povo cabo-verdiano é resultante da miscigenação de europeus e africanos que criam uma identidade única do país. Veiga (1998, p. 29) ressalta que “Com o tempo, favorecido pela insularidade e pela quase ausência de mulheres europeias em Cabo Verde, foi-se forjando um povo largamente mestiço, com uma cultura própria, também largamente mestiça”. Uma população que se desenvolve majoritariamente pelos negros abandonados na ilha e seu colonizador europeu, este povo que permanece encontra formas de viver apesar do descaso e do abandono de Portugal.

Nesta sociedade cabo-verdiana constituída por povos distintos, com suas culturas e valores, todos lutando pela sobrevivência num país que enfrenta a miséria e a fome, a língua que originou de sua história e multirracialidade foi o crioulo, que é a língua originária cabo-verdiana. Destes povos o que predomina é o africano, que durante muito tempo foi depositado ou abandonado em Cabo Verde, nas viagens de navios negreiros portugueses, por questões geográficas.

Devido à grande irregularidade de chuvas no arquipélago, a fome faz-se e fez-se presente, e por este motivo seu povo busca em outros lugares a sobrevivência, vivendo desta forma a insularidade. Ir em busca de vida básica não deve ser tomado como um abandono dos seus o de seu país, mas sim como uma forma urgente de escape para que seja possível viver. O mar tona-se o muro da prisão, e também uma esperança mítica que além dele haja vida, haja chuvas, haja sobrevivência.

2 A literatura em Cabo Verde e sua significância para este povo

O movimento literário da Revista Claridade é que traz novas áreas à literatura cabo-verdiana, esta repensa o modo de fazer Literatura, até então voltada para as questões de portugueses e não pensante nas questões de seu próprio povo, sobre sua história e origens, e principalmente sobre as dificuldades encontradas no dia a dia das ilhas por eles. É possibilitando o vozeamento desta realidade, que o movimento Claridade incorpora-se na Literatura de Cabo verde, dando-lhe novos ares de olhar para dentro, rebuscando suas origens e contando as reais histórias de seu povo (TUTIKIAN, 2006).

Podendo a Revista Claridade ser considerada regional, pois luta pela representação dos seus em sua própria literatura, surge a revista Certeza com cunho mais nacionalista uma vez que esta pensa na luta da inserção de Cabo Verde em algo externo ao país. De acordo com Tutikian (2006, p. 33), a "inserção de Cabo Verde, como nacionalidade, dentro do contexto africano", e assim como estas outras aparecem para que a Literatura cabo-verdiana tenha sua identidade.

Neste país, que enfrenta tantas dificuldades e a questão da insularidade, a literatura aparece como afago às suas angústias, e ainda como sua porta voz, visto que é por este canal que são expressas as verdadeiras histórias cabo-verdianas, assim como sua cultura. É por meio da literatura, também, que a cultura do país pode ser vista e conhecida em outros tantos lugares distantes, e mostra-se como rica para além dos limites marítimos impostos aos seus habitantes.

3 A figura da mulher na literatura cabo-verdiana

Não seria diferente em Cabo Verde, um país colonizado por homens brancos que ali depositavam os "restos de gente" dos seus navios negreiros, a questão racial, apesar de um país reconhecidamente africano, e além de tudo marcado também pelo silenciamento da mulher negra. Este silenciamento encontra-se amparado em teorias biologizantes que afirmavam a inferioridade da mulher calcado em afirmações biológicas de que as mulheres não teriam as mesmas capacidades que os homens, sem capacidade de colocarem-se em ambientes acadêmicos ou pensantes.

Este é um país de população majoritariamente feminina, e são estas mulheres as responsáveis únicas por seus filhos e por seu provimento, enfrentando muitas dificuldades financeiras que resultam muitas vezes em questões de não saneamento das necessidades básicas para a família, e é por reconhecer tais dificuldades enfrentadas pelas mulheres que o Plano Nacional da Luta Contra a Pobreza designa suas maiores ajudas a estas mulheres (PEREIRA, 2013).

Assim como na sociedade a mulher tem uma história de renegação que ocorre também na Literatura, o que consequentemente cria um discurso difundido da superioridade masculina em relação à mulher, este discurso de incapacidade ao pensar criticamente, ao criar material literário. Chama-se para uma literatura que não apenas cite o negro, ou a mulher negra, ou ainda que os conte, porém conta sob a ótica de autores que não vivenciam o cotidiano de sofrimento destes povos; então é preciso ouvir as vozes das mulheres negras para que se saiba de fato o que houve e há sobre elas e seu povo.

Conforme ressalta Pereira (2013, p. 97), "A emancipação das mulheres em Cabo Verde vitalizou-se com a luta de libertação da Guiné e de Cabo Verde, que favoreceu a contestação tanto do domínio colonial quanto o questionamento das leis patriarcais, que as inferiorizavam".

O Plano Nacional pela Igualdade e Equidade de Género procura fomentar o crescimento econômico destas mulheres, com sua inserção no mercado de trabalho, possibilitando que possam sobreviver com o sustento de suas famílias, isto porque muitas destas mulheres são a única fonte de renda familiar, o que contribui para isto também são as chances aumentadas de estas mulheres acessarem uma educação que entenda suas necessidades, o que também prevê cuidar das especificidades de gênero é a área da saúde, ao oferecer para ambos os gêneros atendimentos especializados. Dentre

os objetivos do projeto destaca-se ainda a oferta de conhecimento sobre violência doméstica como forma de prevenir e auxiliar estas mulheres frente a este tipo de violência sofrida (PEREIRA, 2013).

Com tais incentivos, de fato a mulher lança-se no mercado de trabalho em cargos mais distintos, podendo agora ocupar espaços que antes não lhes eram possíveis, e com isto também passa a transitar no espaço da Literatura; aparecendo neste ponto escritoras negras com suas produções, que aos poucos começam a povoar o campo dos cânones literários cabo-verdianos.

Neste país, que, apesar de toda a pobreza tem sua fonte de renda na agricultura, pode-se imaginar a importância da mulher no cultivo do solo, no cuidado com a terra e com a família, sendo além de responsável por muito do sustento da família, também pela transmissão de valores se deu povo. Assim como descreve Gomes (2008, p. 161): "São elas que se ocupam da educação das crianças na época da aquisição da linguagem e da Língua; através delas se dá a transmissão de uma série de práticas comportamentais", a mulher, além de toda carga, carrega ainda a de ser a real transmissora da cultura deste país às gerações, reinventando seus modos de contar-se.

Outro meio de co(a)ntar seus conhecimentos culturais, religiosos, morais, históricos e de comportamentos é a conhecida modalidade musical morna, que é criada e mantida pelas cantadeiras. Nestas cantigas, cantam e contam histórias e principalmente a vida cotidiana, seu trabalho, sua vida domiciliar. A morna geralmente é regida por uma solista acompanhada do coro feminino. Estas mulheres não apenas repassam culturas. Gomes ainda (2008, p. 162) ressalta que "não é apenas transmissora de cultura, mas o instrumento essencial das instituições, o fundamento sobre o qual repousa o edifício social", então entrelaçam religiões e costumes que os imigrantes trouxeram para o arquipélago, sem desconsiderar ou elevar nenhum, mas sim fazendo de todos uma cultura só, a cultura cabo-verdiana.

A mulher cabo-verdiana, apesar de inserida no mercado de trabalho, ainda sofre duramente para que possa ser reconhecida, pois enfrenta trabalhos árduos e, além deles, todas as responsabilidades familiares que também são difíceis tarefas, além de enfrentar o preconceito daqueles que as julgam menos capazes. Com estas tantas dificuldades que enfrenta para sustentar a família, a mulher sofre com o analfabetismo, ficando mais uma vez à margem da sociedade.

E é a passos cautelosos que a mulher vai apropriando-se de lugares antes negados a ela, em todas as esferas sociais, e são com os trabalhos de pesquisas visando às mulheres e sua representatividade que elas começam a surgir no meio literário com suas produções, pensando esta produção como algo que possa ser acessado pelos seus pares, ou seja, pelo povo cabo-verdiano e em especial pelas mulheres que ainda passam as dificuldades que a segregação social do gênero lhe impõe. Agora esta mulher pode falar de sua vivência para as demais mulheres, possibilitando o reconhecimento da própria figura nas representações literárias.

4 Dina Salústio e sua obra *Mornas Eram As Noites*

A autora, nascida em Santo Antão, Dina Salústio reinaugura de outra forma um espaço de fala feminino nesta literatura, com toda sua despretensiosidade, não tem gosto por denominar-se autora, diz que apenas "escreve algumas coisas", e de fato escreve, e escreve preciosamente, retratando a vida dura da mulher que vive no

arquipélago. E não por acaso conta esta mulher cabo-verdiana com todas as suas nuances e desafios diários, faz assim porque assim deseja, deseja retratar todas estas mulheres que juntas constituem a si mesmas em suas individualidades, que juntas estão em todas as mulheres cabo-verdianas.

Em sua obra *Mornas eram as noites*, já diz no nome o que pretende trazer na obra, esta música só de mulheres para mulheres, que nas noites cantam elas e para elas, recontando suas histórias e vivências, e ali fortalecem seu já forte vínculo feminino que sabe dever manter. Cada conto da obra retrata uma realidade vivida por estas mulheres, falando da maternidade precoce, da violência feminina, de questões existenciais tanto de mulheres como de homens, de prostituição, de desejos negados e contrabandeados, da lida pesada desta mulher. Dina fala destas vivências de forma lúcida e envolvente que leva o leitor a mergulhar neste mundo feminino cabo-verdiano e por vezes sentir suas dores, visto que carrega em sua ficção narrativa a verdade explícita e muito bem retratada.

Em seu conto "Ilegítimo desejo", Dina Salústio (2002) representa a mulher que faz do seu corpo contrabando, pois utiliza-se dele para a sobrevivência, e simboliza nisto a importância que leva este "contrabando" para o corpo desta mulher, e o faz também como forma de legitimar-se como tal, sem maiores tabus aparentes como coloca Salústio (2002, p. 31) "Nha Djina tinha sua esquina. Ali fizera amigos. Ali despedira-se de amores. Mais tarde ali contrabandeara seu corpo", e fizera então porque assim quisera ou necessitara, e ali a personagem não apenas trabalha, mas faz amigos e amores, o que contrapõe a moral higiênica social estabelecida. Kolontai (2011) salienta, ao lembrar que é de interesse social a higienização destas profissões que não servem à reprodução humana, porém é preciso não perder de vista a falsa fala em favor da prostituição que pretende, sobretudo, mais uma vez manter a mulher como produto.

E nesta lógica é preciso refletir acerca da troca de termos "contrabandear" e "vender", que a narradora utiliza no conto (SALÚSTIO, 2002, p. 31), "E porque contrabandear e não simplesmente vender? O corpo era dela. Por que contrabandear? Vendia-se. E o alvará da legitimidade, deram-lho as suas necessidades". Ora é preciso refletir o significado de tais termos e sabe-se que vender diz respeito à passagem da posse de algo para outrem de forma legal, no caso de Djina de seu corpo, já contrabando diz também de despender-se de algo para outro, mas desta vez de forma ilegal, e a narradora fala do contrabando, entendendo que a personagem despendia-se de seu "bem" de forma ilegal.

Mais tarde ainda fala do medo de Djina de encarar cemitérios, este seu grande medo, diante dele não havia possibilidade de contrabando ou venda, e seu cliente desejando ter não apenas o corpo de Djina a agride por tal "insulto", mas este seu medo ela não vendeu ou contrabandeou, porém finda em morte sem causas explícitas no conto, mas que coincide com sua incapacidade frente ao grande medo; esta mulher agora perdera seu desejo mesmo que ilegítimo.

Nesse sentido, a narradora nos leva a refletir sobre a vida de mais esta mulher que é coagida a dispor de tudo que tem apenas por ser mulher, e até quando não mais quis desprender-se de si mesmo foi agredida por isto, assim como é a realidade feminina, que morre em seu "ilegítimo desejo".

No conto "Campeão de coisa nenhuma", a reflexão que a narradora procura estabelecer diz respeito ao machismo e à masculinidade, expondo o machismo a uma perspectiva que não fere apenas a mulher, mas fere também e, neste caso,

principalmente o homem. Ao levar o homem a questionar a sua masculinidade forçadamente imposta, dá a possibilidade também da mulher repensar-se. Gomes (2008) ainda contribui falando que com isto inclusive há um novo delineamento das relações entre homem e mulher, uma vez que se repensa este modelo rígido de masculinidade temido por ambos os sexos.

A autora explicita a masculinidade forçadamente imposta. O mito de que todo homem é campeão, é herói. A narradora exprime isto no seguinte excerto, "mente, mente muito. E sobretudo exagera. Exagera até o impossível. Vai. Campeão é assim" (SALÚSTIO, 2002, p. 12), entendendo a lógica machista de que para ser um legítimo homem, campeão como esperado, deve-se valer-se de tudo, inclusive da mentira, não permitindo ao homem que seja ele mesmo, que possa expressar sua real existência; e então ao final do conto reforça o valor de ser quem de fato se é, sem capas de super heróis ou camadas de masculinidade imposta.

O conto "Forçadamente mulher, forçosamente mãe", assim como o diz o título, retrata a vivência de muitas meninas que sem escolha ou desejo tornam-se mães e mulheres. A personagem Paula perde seus sonhos de adolescente quase menina, para dar lugar a uma indesejada gravidez. Nessa seara, a narradora traz a realidade do assédio para com estas meninas, e do sentimento de ódio e abandono carregado por estas meninas-mães e por seus filhos, quando aponta:

> Queria que ela e todas elas se juntassem e calassem para sempre os latidos daqueles que perseguem manhosamente as nossas meninas na quietude das noites. Com seu ódio. E que os desfizessem com as suas mãos de mães abandonadas. E os afogasse impiedosamente nas lágrimas de todas as crianças traídas. E esfomeadas (SALÚSTIO, 2002, p. 35).

Esta realidade de assédio, abuso e abandono é presente na história destas mulheres, cabo-verdianas. Com efeito, Pereira (2013) ainda fala sobre a presença marcada da violência doméstica e do abandono destas mulheres com seus filhos, o que faz com que cresça a realidade do alto índice de pobreza nas famílias que têm como amparo apenas a mulher.

A violência doméstica é retratada com maior ênfase no conto "Foram as dores que o mataram". Nesta narrativa, vemos a história de um assassinato que fora como um ato de legítima defesa pela vida, vida da mulher violentada por seu companheiro. A narradora explicita a única possibilidade de viver que resta à sua protagonista, a possibilidade de viver após um assassinato. "Foram as pancadas de ontem, as de hoje e, sobretudo, as pancadas de amanhã que o mataram. [...] Foi o meu corpo recusado e dorido após o uso e abusos. Foram a tristeza, o desespero e a dor do amor que não tinha troco" (SALÚSTIO, 2002, p. 17). Demonstra assim o sofrimento desta mulher, e faz com que o leitor quase sinta estas dores, e compreenda sem ressalvas o ato tomado por desespero e angústia resultantes da violência sofrida.

A prostituição infantil é tratada com cautela Dina Salústio no conto "Tabus em saldo". A narradora fala sobre o peso de se nascer do sexo feminino, tendo calcado nisto o peso de ser mulher e tudo quanto mais este título confere a estas meninas, crianças que precisam de cuidado e proteção. Mas, segundo a narradora nem todos as olham desta forma. Há aqueles que as vejam com olhos de quem deseja sem olhar a quem. Estas meninas são alvo fácil, sem proteção, sem cuidado e sem valor, "Barato como quase tudo

em Cabo verde" (SALÚSTIO, 2002, p. 50). Nesse sentido, Dina Salústio perpassa a violência sofrida por estas meninas, aos olhos de alguém que vê como que sendo a própria sociedade cabo-verdiana. E neste país por muito tempo esquecido e ainda forçadamente apagado, a prostituição infantil é mais uma violência e violação de que não se fala, "... À noite, na televisão, passou um filme sobre prostituição infantil, em várias nuances. Eram crianças americanas. Podiam ser cabo-verdianas" (SALÚSTIO, 2002, p. 50). Neste excerto, fica claro como é raro que se olhe para estas crianças que têm suas vidas violadas.

6 Considerações finais

Partindo do conhecimento da realidade de Cabo Verde e de como foi sua constituição enquanto país ex colônia de Portugal, as implicações que isso ainda tem na cultura e na economia do país, foi possível ainda ver o quão isso se reflete no cenário literário do arquipélago, que da mesma forma passou por um importante processo emancipatório. Paralelo a isto voltamos o olhar para a posição ocupada pela mulher cabo verdiana e sua relevância principalmente no que diz respeito a reprodução social de seu país.

Com isso, Dina Salústio é esta autora que traz em *Mornas eram as noites* histórias de mulheres, diferentes mulheres e de diferentes realidades, são mulheres fortes que enfrentam toda a sorte de adversidades que lhe são impostas. A autora dá voz à realidade feminina cabo-verdiana de forma muito comprometida e sensível, demonstrando em cada conto um discurso feminino diferente, e desta forma traz para a pauta esse assunto ainda pouco tratado, que são as mulheres e as dores e feridas que trazem consigo.

Referências

GOMES, Simone Caputo. **Cabo Verde: literatura em chão de cultura**. São Paulo: Ateliê Editorial; UNEMAT; Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2008.

KOLLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Érica Antunes. **De missangas e catangas: a construção social do sujeito feminino em poemas angolanos, cabo-verdianos, moçambicanos e são-tomenses**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2013.

SALÚSTIO, Dina. **Mornas eram as noites**. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional, 2002.

TUTIKIAN, Jane. **Velhas identidades novas – o pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2006.

VEIGA, Manoel (Coord.). **Cabo Verde: insularidade e literatura**. Paris: Karthala, 1998.

A ESTRANHA RUA 7: LER E COMPREENDER[1]

Márcia Aparecida Moraes DOMICIANO
(PROFLETRAS – UNEMAT/SINOP)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo divulgar os resultados de uma intervenção que teve como finalidade o letramento literário e o letramento digital, simultaneamente, dos envolvidos, ou seja, pôr em prática os multiletramentos, para que assim os estudantes valorizem os gêneros literários, mesmo que em material impresso, já que nos dias atuais o maior interesse deles está em textos digitais. E que ao lerem os textos literários, consigam sentir o que têm a oferecer com uma significação para a vida. Também que aprendam e aperfeiçoem o uso dos meios digitais para leitura e produção de textos multimodais. O presente trabalho fez parte da disciplina "Literatura infantil e juvenil" do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da UNEMAT, câmpus de Sinop/MT e desenvolveu-se a partir da leitura e compreensão do livro "A estranha rua 7", de Eduardo Zugaib, por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Geny Silvério Delarincy, em Alta Floresta/MT, a partir de um projeto no contraturno das aulas da turma. A metodologia utilizada foi a sequência básica de Cosson (2018). E está fundamentado em Kleiman (2007; 2008), Rojo (2012), Coscarelli e Kersch (2016), Coscarelli e Ribeiro (2007), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Araújo (2000) e Rolla (2015). Observa-se que o objetivo do trabalho com os estudantes foi alcançado, pois os mesmos leram o livro proposto e produziram um *book trailer* do mesmo. Assim, acredita-se que esse trabalho possa respaldar outros que envolvam as novas tecnologias aliadas ao letramento literário, levando os estudantes ao gosto pela leitura.
PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Letramento digital; Book trailer.

ABSTRACT: *This article aims to disseminate the results of an intervention that aimed at literary literacy and digital literacy, simultaneously, of those involved, that is, put into practice the multiliteration, so that students value literary genres, even than in printed material, since these days their greatest interest is in digital texts. And that by reading the literary texts, they can feel what they have to offer with a meaning for life. Also learn and improve the use of digital media for reading and production of multimodal texts. The present study was part of the discipline "Literatura Infantil e Juvenil" of the Professional Master in Letters - PROFLETRAS, UNEMAT, campus of Sinop / MT and was developed from the reading and understanding of the book "A strange street 7", by Eduardo Zugaib, an 8th grade class from the "Escola Municipal Geny Silvério Delarincy", in Alta Floresta / MT, from a project in the after-school class. The methodology used was the basic sequence of Cosson (2018). It is based on Kleiman (2007; 2008), Rojo (2012), Coscarelli and Kersch (2016), Coscarelli and Ribeiro (2007), Dudeney, Hockly and Pegrum (2016), Araújo (2000) and Rolla (2015). It is observed that the objective of working with the students was achieved because they read the proposed book and produced a book trailer of it. Thus, it is believed that this work may support others that involve new technologies combined with literary literacy, leading students to a taste for reading.*
KEYWORDS: *Literary literacy; Digital literacy; Book trailer.*

[1] Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

1 Introdução

Este trabalho teve a intenção de pôr em prática os multiletramentos com foco no letramento literário e letramento digital. Desse modo, foram desenvolvidas atividades teóricas e práticas fundamentadas na sequência básica de Cosson (2018), que consistiu na leitura do romance "A Estranha Rua 7", de Eduardo Zugaib, com interpretação e produção de um *book trailer* do mesmo. Desta maneira espera-se que os estudantes valorizem os gêneros literários, mesmo que em material impresso, já que nos dias atuais o maior interesse deles está em textos digitais. E que ao lerem os textos literários, consigam sentir o que têm a oferecer com uma significação para a vida. Também que aprendam e aperfeiçoem o uso dos meios digitais para leitura e produção de textos multimodais e pesquisas em geral. As atividades foram desenvolvidas no contra turno, pois no período normal de aulas dos estudantes, não há condições para aplicar atividades como aqui propostas, pois o número de estudantes na turma alvo da pesquisa, ou seja, o 8º ano do Ensino Fundamental, é muito grande e a maioria das atividades exige o manuseio de computadores e o laboratório de informática da escola não tem número de máquinas suficientes para todos. Cita-se também o acervo da biblioteca, pois não há vários exemplares de um mesmo título de livro, desse modo foi necessário fazer cópias do livro a ser trabalhado. Observa-se, no entanto, que não houve discriminação na seleção dos estudantes participantes, pois todos podiam participar, se fosse o caso, seriam divididos em dois grupos. Contudo, ao perguntar quem queria participar, de 34 alunos, apenas 12 manifestaram interesse e destes, apenas oito compareceram aos encontros, nos quais foram realizadas as atividades da Sequência Básica e finalizadas com a produção de um *book trailer* do livro.

2 Letramento

Kleiman (2007, p. 4) afirma que, "Os estudos do letramento, [...], partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem", pois fica claro que o letramento não se dá apenas pelo texto verbal, muito menos descontextualizado. Assim, é importante levar-se em conta a multiplicidade de textos, além de valorizar o conhecimento prévio dos estudantes, ao ensinar leitura e produção textual, já que, conforme Kleiman (2008, p. 493), "os textos hoje são multimodais, outros campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam".

3 Multiletramentos

Multiletramentos, termo referente, como afirma Rojo (2012, p. 13), à "multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica", visto que nossa sociedade e cultura estão em transformação, cada vez mais voltadas para a variedade de textos digitais. Desta forma, Coscarelli e Kersch (2016, p. 9) enfatizam que

> [...] abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para construção de sentido; de outro, o aumento da

> diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea.

Desta maneira, observa-se que trabalhar com os multiletramentos nos dias atuais não é uma inovação mas uma necessidade, pois a variedade de gêneros discursivos é grande, especialmente nos meios digitais e é neste contexto que os estudantes estão inseridos.

4 Letramento digital

Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 9) afirma que, letramento digital corresponde "à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital", ou seja, na contemporaneidade, o letramento também está se adequando para o que a sociedade está voltada: os meios digitais.

Desta forma, pode-se dizer que letramento digital corresponde, como afirmam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), a "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital". Assim como confirma Araújo (2000, p. 442), ao afirmar que o letramento digital "significa a aquisição de habilidades e competências no uso de novas tecnologias para se comunicar".

5 Letramento literário e Sequência Básica de Rildo Cosson

Muito se fala a respeito do letramento digital, que realmente já tomou conta do cenário contemporâneo e não se pode negar que se faz necessário valorizá-lo e levá-lo aos estudantes. No entanto há um letramento que não pode ser esquecido e também deve ser valorizado e trabalhado nas escolas, que é o letramento literário. Desse modo, se forem trabalhados concomitantes, ou seja, o letramento literário e o letramento digital, acredita-se que possa haver bons resultados, pois a leitura deve proporcionar aos leitores, não somente o prazer, mas conhecimentos, segundo Cosson (2018, p. 16), "[...] a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo".

Dessa maneira, ao se trabalhar o letramento literário pode-se levar o leitor a sentir os benefícios da literatura, que de acordo com Cosson (2018, p. 17)

> É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...].

Para o trabalho com o letramento literário, Cosson (2018) apresenta a sequência básica que se compõe de motivação que significa o momento em que são apresenta atividades que façam o estudante refletir sobre o tema do livro ou texto a ser lido, mas não conta ainda qual é o livro ou texto. No momento seguinte, temos a introdução que trata da apresentação do autor e da obra. Em seguida, há a leitura, momento em que os estudantes leem o livro ou texto, que pode ter intervalos para comentarem o que estão lendo e fazer inferências sobre o que está por vir. Após temos a interpretação, na qual

são apresentadas atividades que levem o estudante a refletir sobre o tema do livro ou texto. Pode ser finalizado com atividades que envolvam o letramento digital.

6 Book trailer

O gênero digital *book trailer,* ou seja*, trailer* de um livro, consiste em um vídeo curto, com poucos minutos de duração, no qual são apresentadas frases de impacto, que despertem o interesse de possíveis leitores. Estes vídeos como afirma Rolla (2015, p. 5),

> [...] partem de uma sinopse do livro reunindo os aspectos principais do enredo e buscam a essência da obra com a finalidade de despertar interesse pela sua leitura. Além das principais informações como título da obra, dados do autor, geralmente os book trailers apresentam a capa do livro e fragmentos do texto verbal impresso conjugados com imagem, animação e som.

O trabalho com a produção deste gênero digital é uma forma de unir o gosto dos estudantes pelos textos digitais e multimodais aos textos literários impressos, de forma que os leve a lerem textos em todas as modalidades.

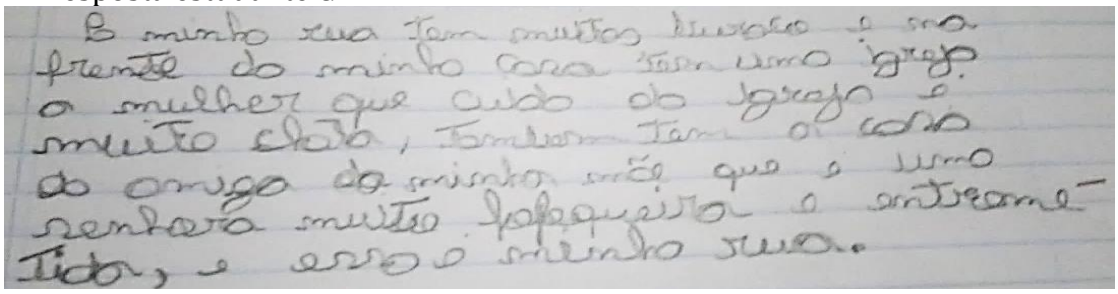
7 Formando leitores: metodologia e desenvolvimento das atividades

Este trabalho foi desenvolvido a partir de atividades práticas com estudantes voluntários do 8º ano U, de uma escola municipal de Alta Floresta/MT, no contra turno das aulas, ou seja, no período vespertino, às sextas-feiras, com 4 horas/aulas por semana.

Estas atividades foram desenvolvidas de acordo com a Sequência Básica de Cosson (2018). Desta forma a Sequência Básica desenvolveu-se a partir do livro "A Estranha Rua 7", de Eduardo Zugaib e teve duração de doze horas/aula.

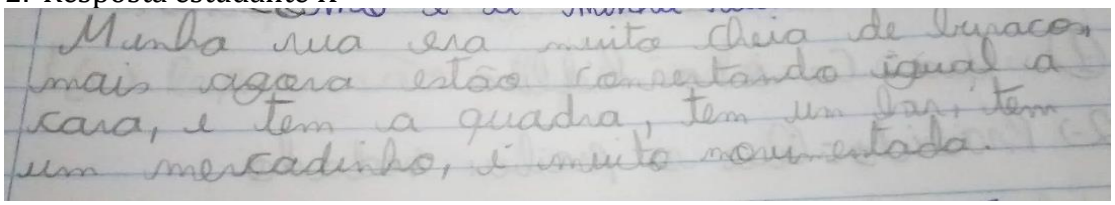
Iniciou-se com a motivação, a qual teve duração de uma hora e trinta minutos. No primeiro momento foi pedido para os estudantes comentarem sobre a rua deles e depois descreverem a rua em que moram. Seguem as respostas dos estudantes, observa-se que dos oito estudantes participantes, alguns faltaram em algumas aulas, os mesmos serão denominados por letras do alfabeto, também observa-se que não houve correções e refacção dos textos dos alunos.

1. Resposta estudante G



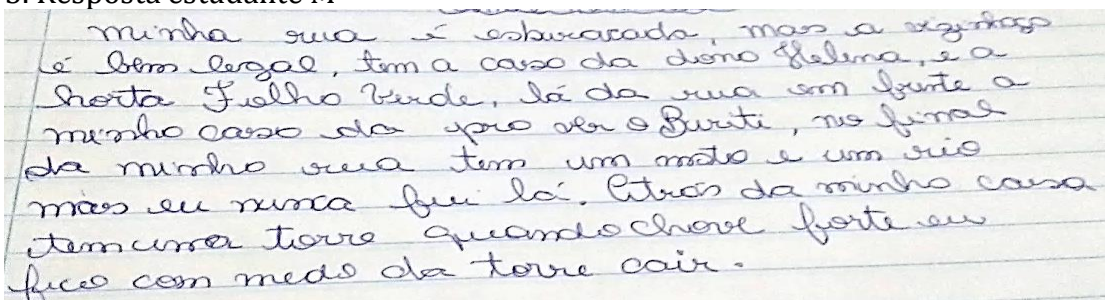
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

2. Resposta estudante K



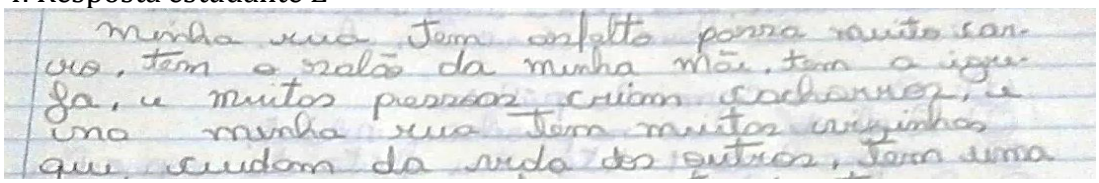
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

3. Resposta estudante M



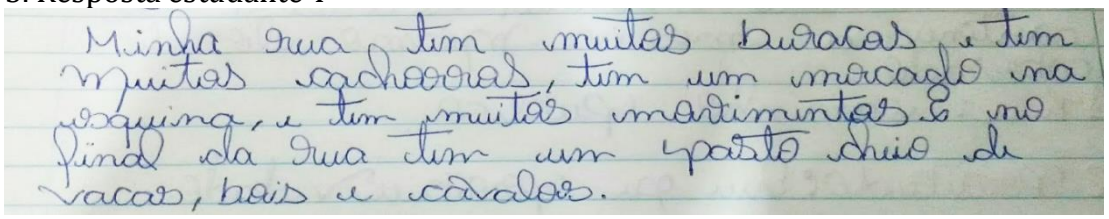
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

4. Resposta estudante E



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

5. Resposta estudante T



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

Pelas respostas, percebe-se que os alunos moram em um bairro de periferia, afastado do centro da cidade e falta cuidados da administração pública quanto à manutenção das ruas, pois foram citados buracos. Também percebe-se que a vizinhança é do tipo que fica cuidando da vida dos outros. Como podemos observar na descrição do estudante G que descreve, além da rua, os personagens que ali habitam, inclusive com suas características. Assim como os estudantes M e E. Já o estudante K, faz uma crítica ao poder público quanto a manutenção das ruas do bairro em que mora.

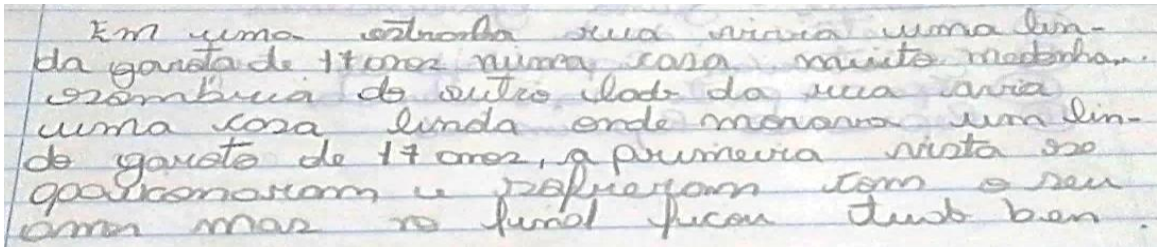
Ainda na motivação, foi passado o vídeo "Fúria da natureza"[2] editado por Eduardo Cesar. Após verem e ouvirem o vídeo, o qual apresenta imagens e letra de

[2] https://www.youtube.com/watch?v=8TND9e52yuo

música que fala da devastação da natureza, foi perguntado o que o vídeo tem a ver com a rua deles. Para este questionamento houve dúvidas, pois ficaram sem saber o que responder, no entanto após um breve silêncio, disseram que tem nada a ver.

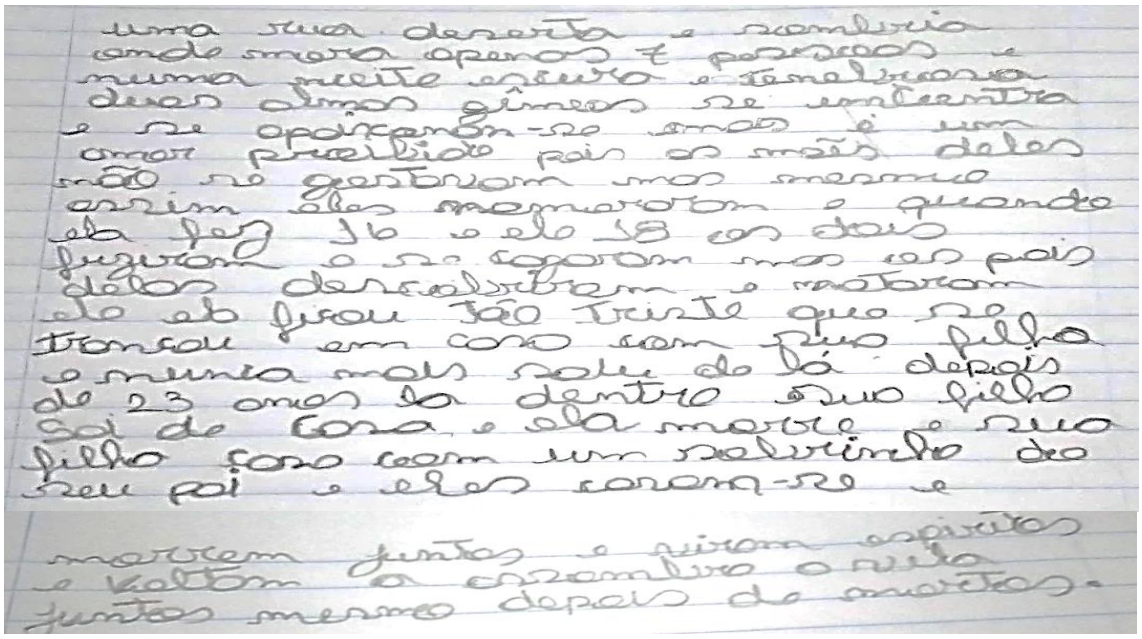
Logo após, foi passado o título do livro e pedido para os estudantes escreverem uma pequena referência, explicando sobre o que seria a história que leriam. Seguem as possíveis histórias pensadas pelos estudantes:

6. Texto estudante E



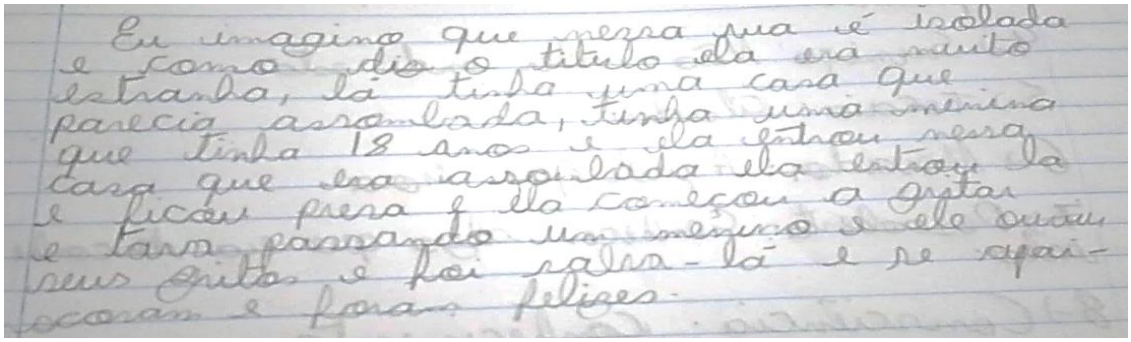
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

7. Texto estudante G



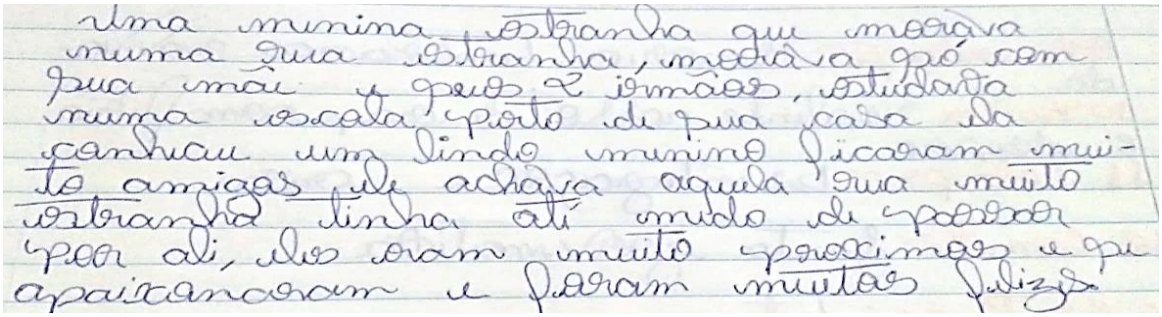
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

8. Texto estudante K



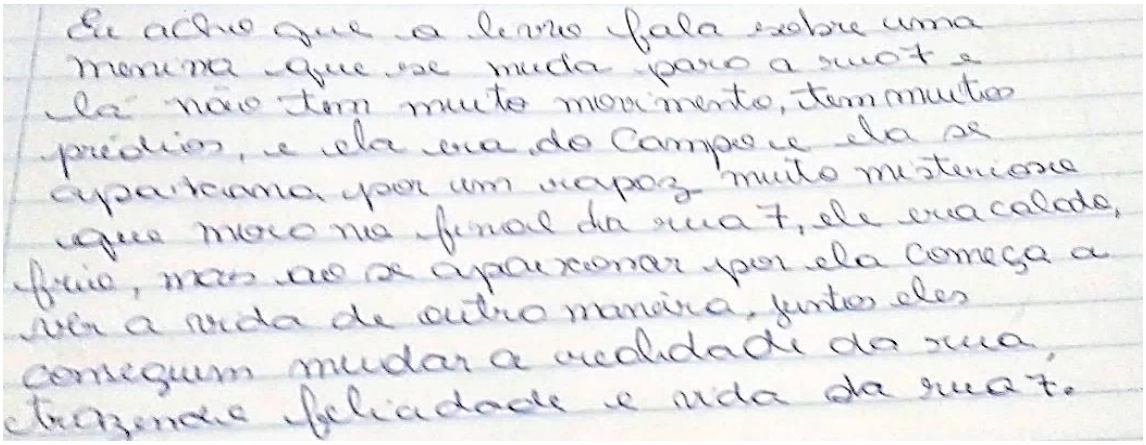
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

9. Texto estudante T



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

10. Texto estudante M



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

Pelos textos dos estudantes, percebe-se que eles têm muita imaginação e criatividade, pois criaram histórias possíveis com mistérios e personagens jovens como ocorre de verdade no texto original.

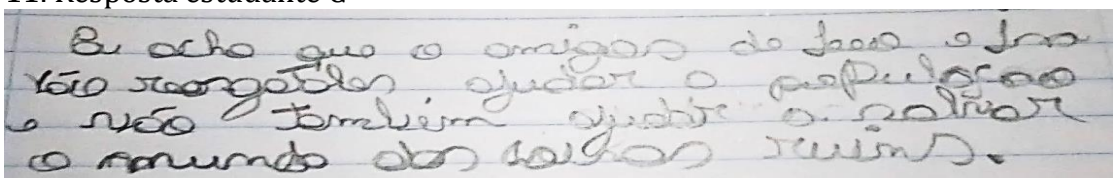
Após a motivação, deu-se início à introdução que durou trinta minutos. Neste momento foi apresentado o livro físico aos estudantes, que puderam manuseá-lo. Em seguida, foi pedido para que pesquisassem na *internet* a biografia do autor e assim o fizeram. Depois cada um leu a biografia que pesquisou. Como algumas estavam repetidas, decidiram entre eles quem leria e apenas um leu. Logo depois, foi passado uma entrevista[3] com Eduardo Zugaib no lançamento do livro em Mogi das Cruzes/SP, cidade onde o autor nasceu.

Em seguida, deu-se o início à leitura que foi dividida em momentos. No primeiro momento, que durou duas horas, foi realizada uma leitura compartilhada do primeiro capítulo, em que a professora leu em voz alta e os estudantes acompanharam. Depois, eles leram até o capítulo cinco e fizeram comentários a respeito do que estavam lendo, com previsões do que estava por vir. Com este início de leitura já comentaram que os textos que escreveram não estavam de acordo com a história original. Para o próximo encontro, ficou como tarefa que os estudantes lessem até o capítulo dezoito.

[3] https://www.youtube.com/watch?v=UAW1y31boMw

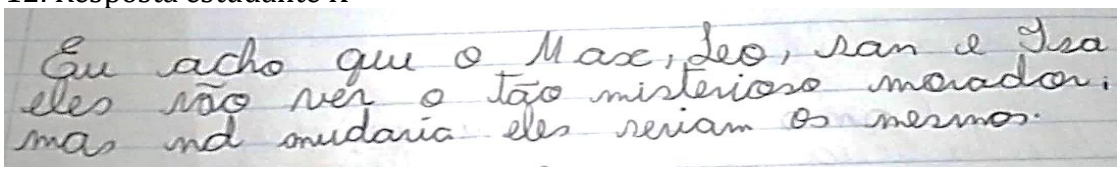
No segundo encontro, que também foi o segundo momento, com duração de uma hora, os estudantes comentaram o que leram e fizeram previsões a respeito do que estaria por acontecer e como terminaria a história.

11. Resposta estudante G



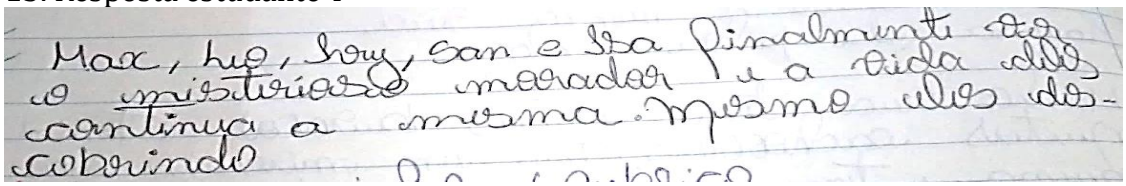
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

12. Resposta estudante K



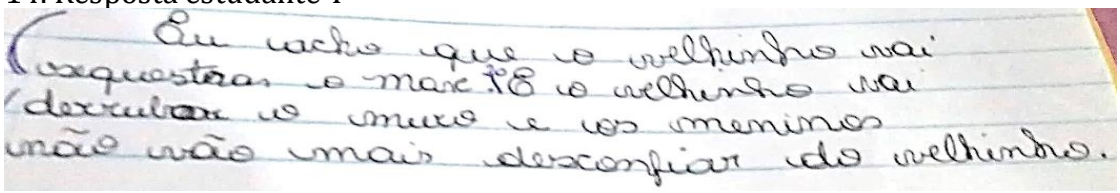
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

13. Resposta estudante T



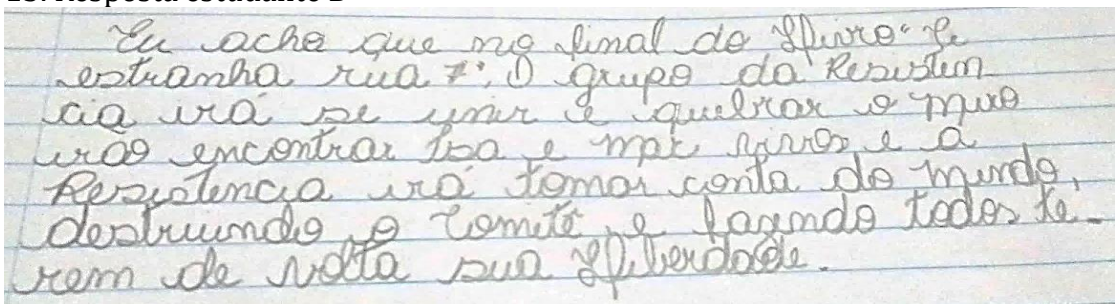
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

14. Resposta estudante Y



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

15. Resposta estudante B



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

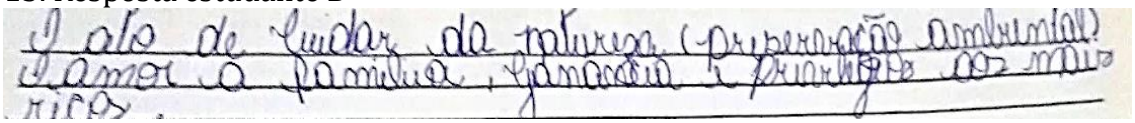
De acordo com as previsões dos estudantes, percebe-se que sentiram a possível derrubada do muro e a liberdade que tanto almejava o morador da última casa. No

entanto, alguns estudantes não tinham lido até o capítulo designado, que era o dezoito, pois algumas previsões limitaram-se ao encontro entre os jovens e o morador da última casa. Percebe-se total coerência entre o escrito e o livro na resposta da estudante B.

Após este segundo momento da leitura, foi designado para casa a tarefa de terminarem de ler o livro até o próximo encontro. Na sequência, iniciou-se o intervalo, que teve como função o aprendizado sobre *book trailers.* Assim foi apresentado aos estudantes em Datashow a definição de *book trailer* e explicado como o mesmo é produzido. Também foram apresentados diversos modelos de *book trailers*, com observações dos detalhes de produção. A intenção era produzi-los em *Power Point* e no Movie Maker, desta forma, foi projetado no Datashow e explicado passo a passo como seria produzido o *book trailer* do livro. Após a exposição, foi pedido para os estudantes já irem decidindo como seria o *book trailer* deles. Desta forma, optaram por utilizarem as próprias ilustrações do livro, as quais já foram fotografadas por eles. E também deram início à produção das frases de impacto e escolheram a música.

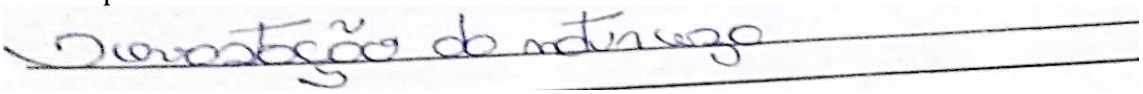
No encontro seguinte, deu-se início à interpretação, que durou quatro horas. A mesma foi composta por questões que os estudantes deveriam responder e a produção do *book trailer.* A primeira questão foi 1) Quais temas foram abordados no livro? Cite no mínimo 3. Esta questão teve como respostas as seguintes:

15. Resposta estudante B



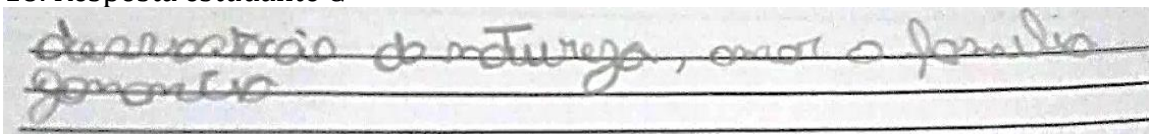
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

17. Resposta estudante C



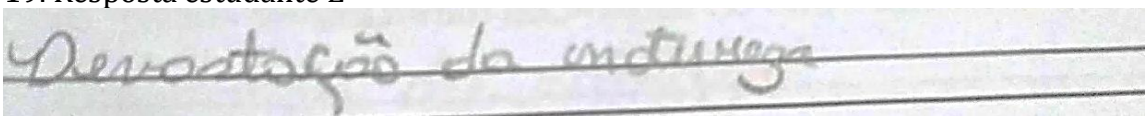
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

18. Resposta estudante G



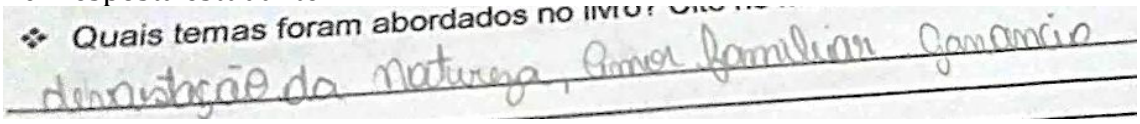
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

19. Resposta estudante E



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

20. Resposta estudante M



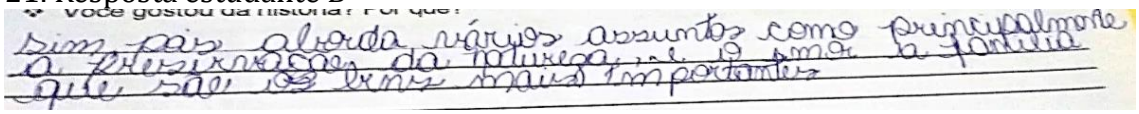
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

Percebe-se que os estudantes conseguiram identificar a temática principal do livro que é a devastação da natureza, pois todos citaram este tema. Observa-se que eles ficaram impressionados e teceram comentários a respeito se seria possível acontecer algo semelhante de verdade. A estes questionamentos foi esclarecido pela professora que é muito importante a preservação da natureza, pois se não se tomar cuidado, provavelmente sim, poderá ocorrer algo semelhante ou até pior. O simples ato de jogar seu lixo nos locais próprios já é uma grande contribuição.

A questão seguinte foi a 2) Em cada capítulo, de acordo com o título, há verbetes explicando-os, no entanto, muitos deles têm mais de um significado. Copie os títulos dos capítulos e explique qual o significado que está de acordo com o desenvolvimento da história. Esta questão foi realizada coletivamente, com a professora lendo os verbetes e os estudantes analisando os capítulos e dizendo com qual dos significados o capítulo tem mais a ver. Observa-se que eles não tiveram dificuldade para realizar esta atividade.

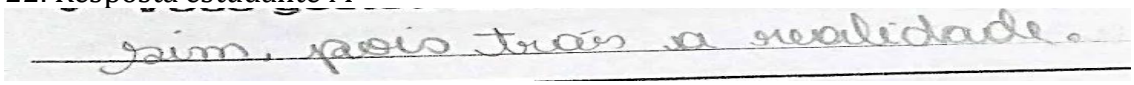
A terceira questão foi de cunho pessoal 3) Você gostou da história? Por quê? Esta questão teve como respostas as seguintes:

21. Resposta estudante B



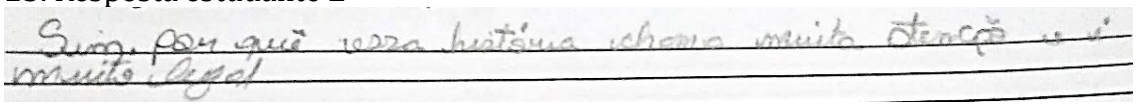
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

22. Resposta estudante M



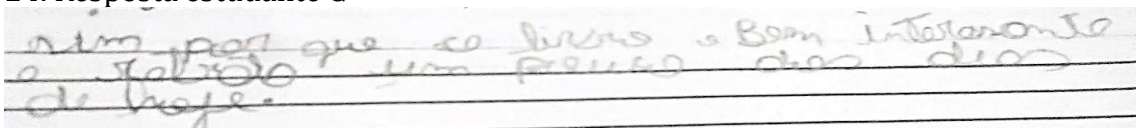
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

23. Resposta estudante E



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

24. Resposta estudante G



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

Observa-se que os estudantes gostaram da história e conseguiram perceber que a mesma está de acordo com a realidade, a pesar de ser fictícia, pois notaram que se não cuidar da natureza, um dia a humanidade pode acabar.

Para finalizar a interpretação, os estudantes produziriam um *book trailer* do livro lido "A Estranha Rua 7". Como foi dito antes, em princípio pretendia-se que os estudantes produzissem o book *trailer* no *Power Point* e no *Movie Maker*, no entanto uma das estudantes, antes mesmo do encontro para este fim, o de produção do vídeo, enviou para a professora um *book trailer* já pronto, produzido em um aplicativo de celular

denominado "criador de videoclipes". Ao visualizar o vídeo, a professora percebeu que ficou muito bom e que precisava apenas de ajustes na escrita, por conta da visibilidade e de inadequações ortográficas e gramaticais. Desta forma, no momento da produção do *book trailer*, os estudantes utilizaram o mesmo aplicativo do celular e produziram o *book trailer* final, o qual foi divulgado entre eles no *Whatsapp.*

8 Considerações finais

Ao término deste trabalho, constata-se que os estudantes valorizaram o texto literário em estudo, apesar de gostarem de ler textos digitais, estes estudantes leem bastante livros impressos e gostam do que fazem.

Eles perceberam o significado que o texto tem para vida deles, pois ao observarem a temática e comentarem a respeito da necessidade de se preservar a natureza, evidencia-se que são estudantes conscientes e que conseguem absorver o conteúdo dos textos lidos.

Quanto ao uso dos meios digitais, percebe-se que eles superam as expectativas e isto é muito bom, no entanto, mesmo com todo o domínio que têm em relação ao uso destes meios, precisam ser orientados, pois faltam-lhes conceitos, teorias para que possam aplicar a prática. Foi o que ocorreu com o *book trailer*, pois antes eles disseram que não sabiam o que era e nem como fazer e ainda temiam não conseguirem produzir, mas com o conhecimento da teoria e com os exemplos, foi fácil para eles a produção, ou seja, pôr em prática. Desta forma, enfatiza-se a necessidade de os professores estarem oportunizando aos estudantes a possibilidade de mostrarem seus conhecimentos atrelados aos conteúdos escolares.

Referências

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. In: ARAÙJO, Júlio (Org.). **Linguagem em (dis) curso**. Universidade do Sul de Santa Catarina. v. 1, n. 1. Palhoça: Ed. Unisul, 2000. p. 442-461.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Tradução Marcos Marcolino. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidades:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 7º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis) curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidadespedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane Helena. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROLLA, Angela da Rocha. **Book Trailer: tecnologia e leitura.** Porto Alegre, 2015. Disponível em < http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_115.pdf> Acesso em 24/01/2019.

ZUGAIB, Eduardo. **A Estranha Rua 7.** (Ilustrações de Domingos Takeshita). São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

A IDEOLOGIA PRESENTE NO GÊNERO DISCURSIVO PUBLICITÁRIO: UM ESTUDO DESENVOLVIDO COM ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marciana Teixeira de GOIS[4]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras
Márcia Aparecida Moraes DOMICIANO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: O discurso está presente na sociedade por meio de textos orais ou escritos e nele se insere consciente ou inconscientemente ideologias. Dessa forma, este trabalho objetivou realizar junto com estudantes do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola estadual, do município de Alta Floresta-MT, a análise do gênero discursivo publicitário, uma propaganda da marca de produtos para cabelos, *TRESemmé*, na qual está inserida uma ideologia que revela o preconceito racial, em que valoriza os cabelos lisos e menospreza os afros. Os teóricos que fundamentaram essa pesquisa foram Fiorin (2007), que expôs sobre a diferenciação entre fala, discurso e ideologia; Leite (2008), que abordou a importância de reconhecer em textos o discurso preconceituoso e Carvalho (2014), que ressaltou o gênero discursivo publicitário e seus mecanismos para atingir o público-alvo. Os estudantes pesquisados foram encorajados a perceber a ideologia preconceituosa presente no texto abordado, no entanto, demonstraram dificuldade.
PALAVRAS-CHAVE: discurso; ideologia; propaganda.

ABSTRACT: *Discourse is present in society through oral or written texts and it is consciously or unconsciously embedded in ideologies. Thus, this work aimed to perform together with students of the 8th grade of elementary school, in a state school, in the city of Alta Floresta-MT, the analysis of discursive advertising genre, an advertisement of the brand of hair products, TRESemmé, in which an ideology is inserted that reveals racial prejudice, in which it values straight hair and downplays the coily hair. The theorists who founded this research were Fiorin (2007), who explained about the differentiation between speaking, speech and ideology; Leite (2008), who explained the importance of recognizing prejudice in texts and Carvalho (2014), who highlighted the discursive advertising genre and its mechanisms to reach the target audience. The students surveyed were encouraged to understand the prejudiced ideology present in the text worked, however, showed difficulty.*
KEYWORDS: *speech; ideology; advertising.*

1 Introdução

O discurso está presente em textos orais ou escritos e nele se insere consciente ou inconscientemente ideologias. Em uma sociedade marcada pelo capitalismo,

[4] Agradecemos à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudo financeira, por 20 meses, entre o período de realização do mestrado, para a autora e coautora deste trabalho.

conforme ressalta Fiorin (2007), diferentes ideologias são propagadas por meio da publicidade que veicula em sua construção linguística intenções para atingir um público específico.

Dessarte, o "conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama ideologia" (FIORIN, 2007, p. 28). Nessa perspectiva, ler, compreender e analisar os gêneros discursivos que circulam socialmente, representam tarefas relevantes aos sujeitos para que não sejam leitores/receptores passivos da mensagem de um texto, facilmente influenciáveis. Ou mesmo produtores inconscientes de textos com conteúdo preconceituoso.

Ao considerar que textos da esfera social devem estar presentes no ensino-aprendizagem e que, o gênero publicitário é onipresente socialmente, ressalta-se aqui a importância da prática da análise discursiva desse gênero. Para tanto, este trabalho está dividido em três seções: Discurso e ideologia, o discurso publicitário e análise da proposta e resultados, que abordam, respectivamente: a diferenciação e implicações expostas por Fiorin (2007) entre fala, discurso e ideologia; a importância do gênero discursivo publicitário e seus mecanismos para atingir um público-alvo, em que tem destaque Carvalho (2014); e a análise da proposta, por parte de estudantes do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola estadual do município de Alta Floresta-MT, de um texto publicitário, que traz o produto para cabelo da marca *TRESemmé,* que revela em sua construção linguística o preconceito em relação ao cabelo afro, ou seja, ao que não é liso. Como resultado da análise pode-se perceber que houve desafios, por parte dos estudantes, em perceber a ideologia preconceituosa presente no texto publicitário, o que foi revelado através da atividade proposta. Tal fato mostra que o discurso da classe dominante, está arraigado culturalmente na sociedade, mesmo a escolar, que não percebeu, no discurso trazido pelo texto, o preconceito existente ao cabelo afro, ao valorizar o liso.

Dessa forma, considera-se relevante o acesso aos textos publicitários em sala de aula, para que o professor possa trabalhar as estratégias utilizadas pelo *marketing* para a venda (e lucro) de produtos/serviços e, assim, instigar e favorecer a análise crítica dos estudantes, para que não sejam meros leitores e possíveis consumidores do anunciado, mas que possam analisá-lo criticamente e não sejam vítimas de armadilhas bem articuladas pela linguagem.

2 Discurso e ideologia

A linguagem como característica intrínseca do ser humano possui extrema relevância em uso social. É axiomático afirmar que é por ela que as relações interpessoais se constituem e consequentemente se desenvolvem, sendo realizações concernentes ao ser humano. Nesse sentido, Fiorin (2007, p. 6) expõe que a linguagem "é uma instituição social, o veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, os homens e os outros homens".

Ao utilizar a linguagem verbal, que se dá através de uma língua - falada ou escrita - importa reconhecer que língua é um sistema social:

> [...] no sentido de que ele é comum a todos os falantes de uma dada comunidade linguística. Ele é um todo em si e compreende o conjunto dos elementos lexicais e gramaticais que fazem parte de uma língua, a

> organização interna desses elementos e suas regras combinatórias. (FIORIN, 2007, p. 10).

Nesse sentido, a língua é um sistema comum a uma nação, em que seus elementos linguísticos se distinguem e combinam entre si em um ato de comunicação para que esta se concretize e estabeleça determinado valor. No processo da comunicação, coexistem a fala e o discurso. A fala, para Fiorin (2007, p. 11) é o resultado da concretização de uma língua, enquanto que o discurso:

> são as combinações de elementos linguísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases), usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo. A fala é a exteriorização psicofísico-fisiológica do discurso. Ela é rigorosamente individual, pois é sempre um *eu* quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso. (FIORIN, 2007, p. 11).

Fiorin (2007, p. 17-18) ressalta que um discurso produzido não é o resultado de um amontoado de frases. Nele há uma estrutura que produz sentido e o torna, assim, um texto. Isso porque no interior de um discurso está presente a estrutura sintática discursiva e a estrutura semântica discursiva. Sendo que a primeira revela certa autonomia no que diz respeito às formações sociais. Isto implica dizer que, um sujeito, ao produzir um discurso pode fazer escolhas de níveis sintáticos:

> A sintaxe discursiva compreende os processos de estruturação do discurso. Assim, pertence a ela um procedimento como a introdução ou não da primeira pessoa no discurso (por exemplo, Eu acho que Pedro foi ao cinema e Pedro foi ao cinema). O uso da primeira pessoa cria um efeito de sentido de "subjetividade", enquanto sua não-utilização produz um efeito de sentido de "objetividade". Se um cientista dissesse "Eu afirmo que a Terra é redonda", isso poderia ser entendido como um ponto de vista pessoal. Entretanto, quando ele diz " A Terra é redonda", é como se o próprio fato se narrasse a si mesmo. Nesse caso, temos a impressão de que uma verdade objetiva se estabeleceu. (FIORIN, 2007, p. 17, grifos do autor).

Na escolha de estruturas sintáticas, o uso do discurso direto, indireto, ou indireto livre, em que, em cada um, há um efeito de sentido, como o direto que "cria um efeito de verdade, o narrador parece repetir palavra por palavra o discurso do outro. É como se a própria personagem estivesse falando". (FIORIN, 2007, p. 18). Nesse sentido, para Fiorin (2007, p.18), a sintaxe discursiva é o campo da "manipulação consciente" em que:

> [...] o falante lança mão de estratégias argumentativas e de outros procedimentos da sintaxe discursiva para criar efeitos de sentido de verdade ou de realidade com vistas a convencer seu interlocutor. O falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que deseja transmitir ao interlocutor etc. (FIORIN, 2007, p. 18).

No que tange a estrutura da semântica discursiva, segundo o mesmo autor:

> O campo das determinações inconscientes é a semântica discursiva, pois o conjunto de elementos semânticos habitualmente usado nos discursos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social. Esses elementos surgem a partir de outros discursos já construídos, cristalizados e cujas condições de produção foram apagadas. Esses elementos semânticos, assimilados individualmente pelo homem ao longo de sua educação, constituem a consciência e, por conseguinte, sua maneira de pensar o mundo. (FIORIN, 2007, p. 19).

Dessa forma, um discurso não é inédito, mas resultado de outros discursos originados em outras épocas: "Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução do que da criação" (FIORIN, 2007, p. 32). Nele se faz presente a ideologia expressa por Fiorin (2007, p. 28-29) como as ideias que permeiam as relações entre os homens e denominam a ordem social. Assim, o autor evidencia que nas ideologias presentes nos discursos das formações sociais há dois níveis de realidade: os de essência – em que a realidade é vista em um nível profundo, reveladora das situações e contextos discursivos em que são produzidos - e os de aparência - no qual a realidade é vista de forma invertida, sem revelar explicitamente as situações e contextos discursivos em que foram produzidos. Em uma definição mais ampla sobre ideologia, o autor destaca que:

> [...] ela é uma "visão de mundo", ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social. Daí podemos deduzir que há tantas visões de mundo numa dada formação social quantas forem as classes sociais. Há visões de mundo presas às formas fenomênicas da realidade e outras que ultrapassam indo até a essência. (FIORIN, 2007, p. 29, grifo do autor).

Diante desse fato, ao considerar as classes sociais e suas ideologias, nota-se que a ideologia dominante é a da classe dominante, que exerce o seu poder sobre às classes menos favorecidas, como ressalta Fiorin (2007, p. 31), "Embora haja, numa formação social, tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante". Nesse sentido, considera-se a importância de as classes dominadas, não consentirem com situações exploratórias e de subordinação àqueles que impõem as suas ideologias.

3 O discurso publicitário

Através de um texto materializa-se determinado discurso, no qual se faz presente as formações ideológicas abordadas por Fiorin (2007, p. 32) como as ideias e representações que revelam a visão e compreensão que determinada classe social tem do mundo. Dessa forma, os discursos presentes no meio social revelam, muitas vezes, uma ideologia preconceituosa em relação ao outro, relativa às características que diferem os sujeitos. Tais situações, podem passar desapercebidas por aqueles que materializam em seu discurso o preconceito, ou mesmo, por aqueles que são o alvo do preconceito. O que pode ser o resultado de uma questão cultural já cristalizada por sujeitos que fazem uso de uma língua. Daí a importância de:

> Professores, estudantes e usuários em geral da língua devem saber reconhecer o preconceito [...] para de um lado reconhecer o preconceito e a intolerância diante de ocorrências desses fenômenos e, de outro, para ajudar a evitar sua manifestação. Tal atitude faz parte da formação integral do cidadão, pois é, também, indicativo de respeito pelas diferenças do outro. (LEITE, 2008, p. 14).

Diante deste fato, os gêneros discursivos presentes na esfera social, precisam estar inseridos, também, no ensino-aprendizagem, pois essa atitude virá a favorecer não somente o acesso aos textos, mas também sua percepção e análise crítica, àqueles que são seus leitores/receptores.

Dentre os textos pertencentes à esfera social, pode-se destacar o publicitário, que atinge de forma significativa seus leitores, por assumir em sua mensagem a ilusão plausível da solução de insatisfações pessoais e sentimento de pertencimento ao contexto abordado, dessa forma: "São pressupostos básicos da publicidade preencher as carências de identidade de cada um. Dentro da necessidade que surge de aderir a valores e estilos de vida que lhe permitam compreender o mundo e seu lugar nele. " (CARVALHO, 2014, p. 25). As estratégias utilizadas pelo *marketing* para atingir o público-alvo e provocar o consumo do produto ou serviço que se queira vender, variam entre o factual e o emocional:

> No primeiro caso, lida-se diretamente com a realidade, fala-se sobre o produto, o que ele é, como é feito, quais suas características técnicas etc. No segundo, os dados factuais cedem lugar ao apelo a valores que são extraídos do próprio universo do consumidor. Da informação técnica, objetiva e mensurável, passa-se ao plano da experiência e da vivência. (CARVALHO, 2014, p. 25).

Assim, perceber os mecanismos apelativos, que podem fazer um sujeito aderir a certa ideologia e/ou adquirir determinado produto ou serviço, faz com que ele esteja consciente da tomada de suas decisões.

Isto posto, convém ressaltar que a publicidade se utiliza de recursos linguísticos que envolvem a escolha de itens léxico-semânticos que constroem as estruturas frasais e relacionais estabelecidas em um texto e, que se constituem em um modo discursivo na mensagem; seja ele argumentativo, descritivo ou narrativo. Por meio desses, objetiva conquistar o público através do ordenamento, ao fazê-lo agir – da persuasão, ao fazê-lo crer – e da sedução, ao buscar a satisfação e prazer. (CARVALHO, 2014, p. 47-48).

A organização linguística da mensagem publicitária constitui-se de itens léxicos-semânticos que conferem ao produto identidade, como a escolha de um nome, que resulta em um substantivo próprio. Para ele é necessária a qualificação e exaltação que o torne singular, mesmo sendo um produto comum. Desse modo, a construção frasal é realizada, geralmente, de frases nominais curtas e fragmentadas, que garantem a adjetivação bem marcada de qualidades extraordinárias sobre o anunciado e garantem a "rápida apreensão para a fixação da mensagem. " (CARVALHO, 2014, p. 62). Além disso, processos sintáticos de coordenação e subordinação são presentes. Pelo primeiro, cria-se paralelismos sintáticos, rítmicos e semânticos; pelo segundo, por "existir uma forma de hierarquização com relação de dependência para evitar incompletude no sentido e na

construção [...] A ordem das orações pode ser direta ou indireta" (CARVALHO, 2014, p. 65), assim ora o produto está em posição de destaque, ora a natureza do produto é realçada.

Os modos discursivos podem se unir na construção do texto publicitário, logo pode-se construir argumentos favoráveis, descrição positiva exacerbada e a narrativa que, embora menos utilizada, segundo Carvalho (2004, p. 79) "tem como sujeito o consumidor, que deseja a melhora em algum aspecto da vida. Aparecem dificuldades, mas também aparecem aqueles que o ajudam. No final, vem o doador (o produto) e dá ao consumidor o objeto do desejo inicial (saúde, beleza, riqueza etc.). "

Ao considerar os gêneros discursivos e a ideologia presente neles, em especial, o gênero publicitário, torna-se fundamental, aos seus leitores/receptores, analisar os recursos utilizados na construção da linguagem que coaduna a língua escrita a recursos imagéticos, a fim de não somente informar, mas de favorecer o capitalismo através do convencimento a determinado discurso ideológico que resulta na massificação de produtos e ideologias. Assim, a análise do texto e discurso, poderá possibilitar que a compra de produtos ou serviços e a adesão a certa ideologia não ocorra de forma passiva, mas consciente dos benefícios e malefícios que poderão causar ao sujeito.

4 Análise da proposta e resultados

Para esta atividade foi escolhida a propaganda a seguir, na qual observa-se a ideologia do preconceito racial com relação às pessoas negras e os cabelos naturalmente afros.



Imagem 1: propaganda *TRESemmé*

É uma propaganda que provoca muitas críticas, pois nos dizeres do texto escrito, como se fosse a modelo negra falando "Meu cabelo liso ressalta o melhor de mim.", invoca a ideia de que os cabelos dela, naturais, não são o melhor dela, quer dizer que

algo artificial é melhor, ou seja, que os negros não têm nada bom, pois para ter algo bom é preciso mudar a sua natureza: em que prevalece a moda dos cabelos lisos, como afirma Fiorin (2007) é a ideologia das classes dominantes que prevalece.

Decidiu-se por uma propaganda que evocasse o tema do racismo, por perceber que os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, já estão com a ideologia do racismo arraigada neles, pois não conseguiram notar, uma situação de preconceito racial. Tal desconhecimento ficou claro quando fizeram uma avaliação, na qual havia a crônica "Ousadia" de Fernando Sabino. Nas questões que perguntavam a respeito do tema e características físicas da personagem, os estudantes não identificaram o tema principal da crônica, que é o preconceito racial e social. No entanto perceberam o subtema, que é o assédio de homens contra mulheres em ônibus.

Em uma segunda abordagem sobre o texto, as professoras-pesquisadoras enfatizaram o trecho em que está claro o preconceito, pois descreve o moço como "um mulato bem vestido", percebeu-se que os estudantes têm um vocabulário pobre, pois eles não sabiam o que significava o termo "mulato". Então foi substituído o termo por "negro", assim alguns deles perceberam o tema, preconceito racial, enquanto outros ainda permaneceram em dúvida. Sendo necessário verbalizar com todos os por menores e explicar a situação.

Diante da percepção da falta de conhecimento ou atenção dos estudantes com relação às situações de racismo, decidiu-se por uma propaganda com o mesmo tema, para verificar se os estudantes realmente estão alheios ao preconceito racial, deixando situações evidentes passarem despercebidas.

Ao apresentar a propaganda para os estudantes, foram feitos alguns questionamentos para direcionar as observações deles e verificar a atenção dos mesmos. Dessa maneira, foi perguntado qual foi a primeira impressão que tiveram ao ver a propaganda. Assim teve-se respostas como:

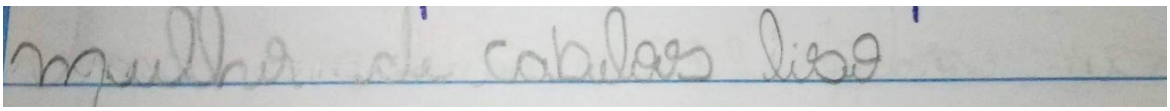


Imagem 2: análise de estudante

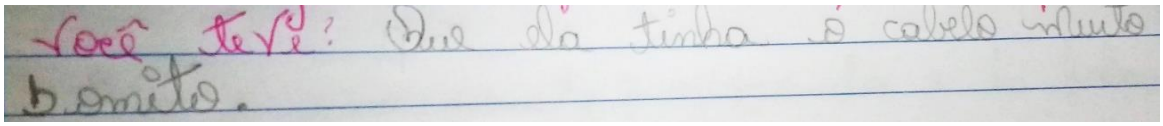


Imagem 3: análise de estudante

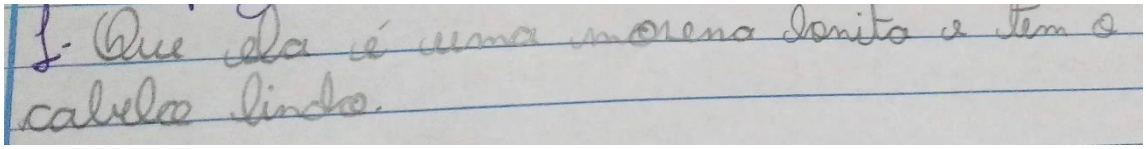


Imagem 4: análise de estudante

Observa-se que os estudantes perceberam o destaque ao cabelo liso e o consideraram mesmo bonito, no entanto não notaram que a modelo é negra e que não é natural ter os cabelos lisos. Percebe-se, assim, que o discurso de que os cabelos lisos são os mais bonitos já faz parte da vida desses estudantes, que não perceberam a incoerência da situação como afirma Fiorin (2007, p. 19) "O campo das determinações

inconscientes é a semântica discursiva, pois o conjunto de elementos semânticos habitualmente usado nos discursos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social. ”

Uma segunda questão foi posta para os estudantes, para que eles comentassem a imagem apenas.

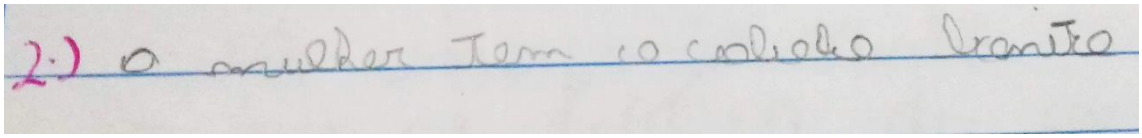


Imagem 5: análise de estudante

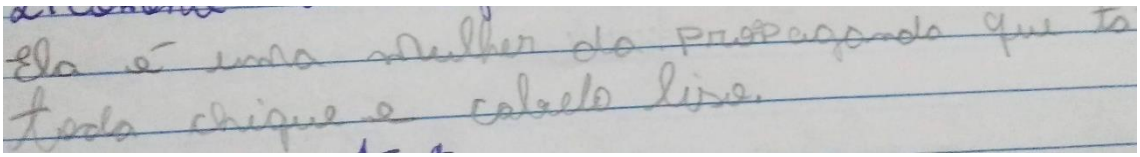


Imagem 6: análise de estudante

Os estudantes observaram que o cabelo está bonito, pois esta é a intenção da propaganda. Mas, como se pode observar no segundo comentário, há uma associação entre estar chique e ter os cabelos lisos, assim percebe-se que a ideologia de que os cabelos afros não são tão bonitos quanto os lisos já está intrincada na mente dos estudantes.

Após, foi pedido para comentarem somente o texto.

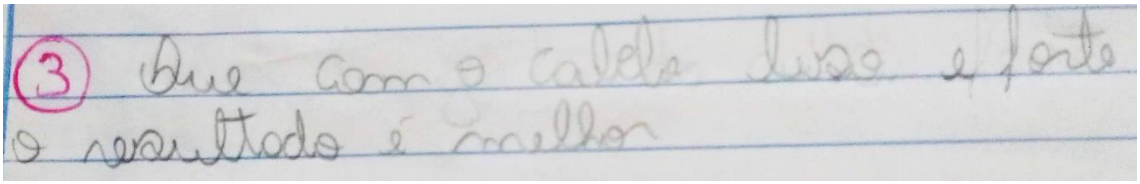


Imagem 7: análise de estudante

Neste comentário, percebe-se que a intenção do texto/da propaganda ficou fortalecida pelo estudante, que afirmou que o cabelo liso e forte o resultado é melhor. Que resultado? Seria a beleza da mulher?

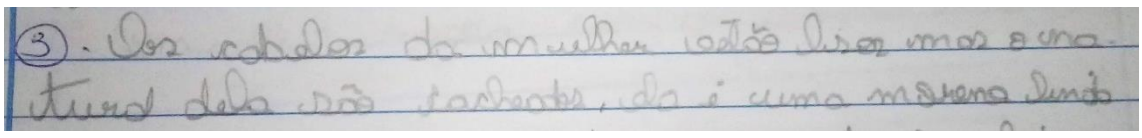


Imagem 8: análise de estudante

No segundo comentário, percebe-se que a aluna fugiu um pouco de comentar o texto em si, no entanto o conteúdo do que ela escreveu é interessante, pois percebeu que o cabelo liso não é natural da mulher negra, dito pela aluna “morena linda”, que na realidade deveria ter dito negra.

Depois foi pedido para que fizessem uma associação entre imagem e texto.

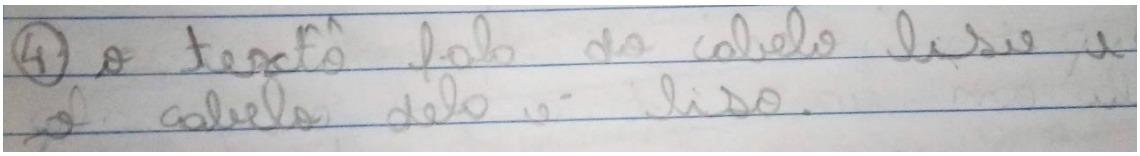


Imagem 9: análise de estudante

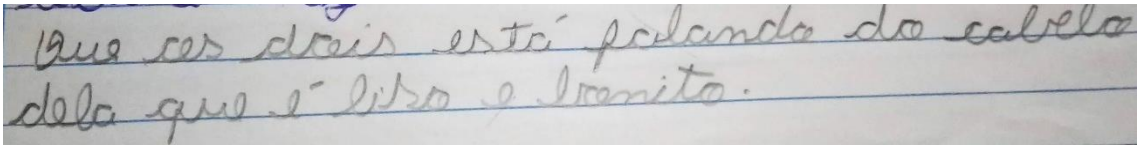


Imagem 10: análise de estudante

A maioria dos estudantes não percebeu que o cabelo natural da modelo não é liso. Fica a impressão de que a sociedade está convencida de que cabelo liso é o ideal e o mais bonito.

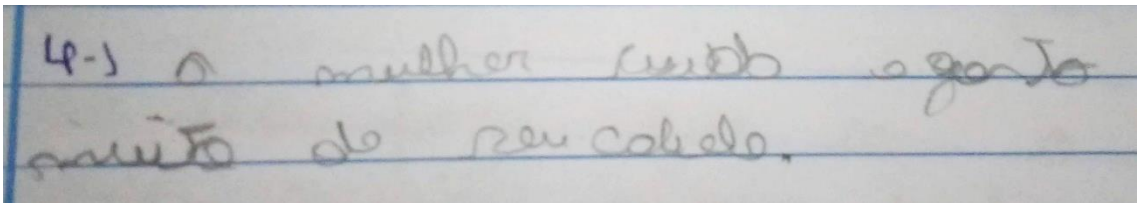


Imagem 11: análise de estudante

Será que a mulher ao dizer uma frase como a da propaganda, gosta mesmo de seu cabelo? O seu cabelo natural?

E para finalizar, as professoras-pesquisadoras lançaram a questão cinco, após todos já terem respondido as anteriores, que questionava sobre qual crítica poderia ser feita sobre a propaganda. Somente neste momento é que os estudantes perceberam a intenção da atividade e analisaram a situação de uma mulher negra estar com os cabelos lisos e ainda dizer que isso é o melhor dela.

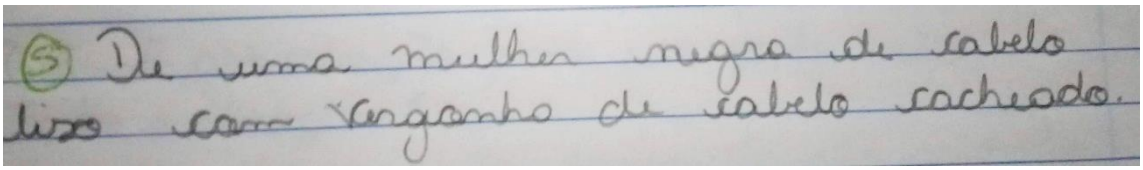


Imagem 12: análise de estudante

O estudante fez uma analogia ao que poderia estar pensando a mulher ao mostrar seus cabelos alisados e dizer que gosta deles daquele jeito, ou seja, o estudante interpretou que ela tem vergonha dos cabelos naturais.

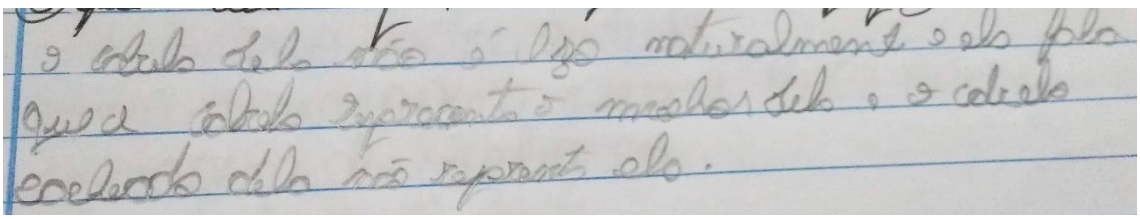


Imagem 13: análise de estudante

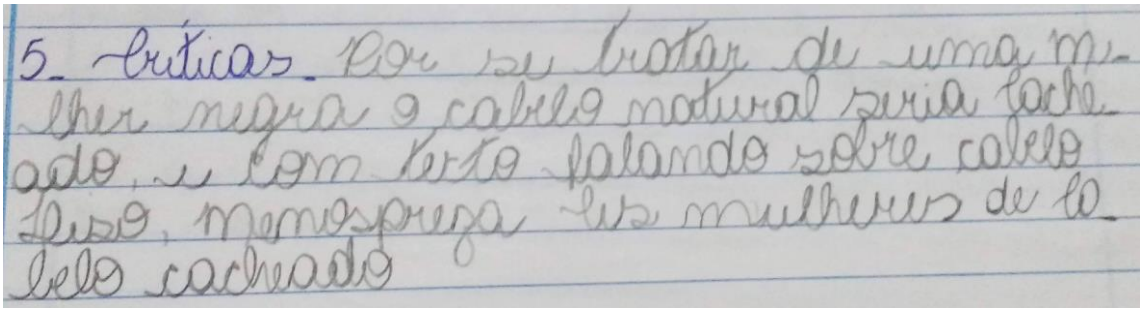


Imagem 14: análise de estudante

Os estudantes analisaram a suposta fala da mulher, interpretando que ela não gosta dos cabelos naturais, pois não são o melhor dela e sim o melhor dela estaria nos cabelos lisos. A formação ideológica dominante, sobre beleza feminina, é a da mulher branca, loira e magra, sobretudo de cabelos lisos, já que a classe social alta usa-os, mesmo que não sejam naturais. Por esse ato institui-se também, de forma consciente e inconsciente essa ideologia às classes menos favorecidas, o que justifica a não percepção dos estudantes ao preconceito presente na propaganda e a concordância com o fato de o cabelo da mulher estar alisado ao invés de natural.

5 Considerações finais

Com este trabalho, pode-se perceber que o discurso de uma determinada época, como afirma Fiorin (2007), dominado pela sociedade de classe superior é aquele que deixa arraigado sua ideologia. Foi o que se observou nas respostas dos estudantes que analisaram a propaganda que tem um discurso racista, mas que não foi de imediato percebido por eles. Isso enfatiza a ideia de que para esses estudantes já é natural as mulheres terem cabelos lisos, mesmo que artificialmente, pois a sociedade já implantou que cabelos lisos são os mais bonitos, desvalorizando os cabelos afros.

Diante da dificuldade dos estudantes perceberem as ideologias presentes nos discursos, como foi neste estudo, com o discurso preconceituoso, percebe-se a necessidade de ser trabalhado com mais afinco, nas escolas, a análise do discurso, pois só assim, pode-se levar a sociedade a repensar seus pontos de vista e ser mais rigorosa com o que vê nas propagandas e outros gêneros discursivos.

Referências

CARVALHO, Nelly. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: contexto, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

A MORTE EM PERSPECTIVA: ESPAÇOS MORIBUNDOS NO CONTO "O ANO EM QUE PAPAI MORREU" DE PAULO SESAR PIMENTEL[5]

Vanderley da SILVA[6]
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras
Rosana Rodrigues da SILVA[7]
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: A literatura brasileira produzida em Mato Grosso conta com escritores contemporâneos que apresentam em suas narrativas características da pós-modernidade. Essa literatura proporciona temas do cotidiano, mostrando a visão de um mundo conturbado, cheio de interrogações, complexidades, egocentrismos e crises existenciais sofridas pelo homem pós-moderno*. Em meio a esse grupo de escritores,* Paulo Sesar Pimentel apresenta uma obra que tematiza a morte de diversas formas. Diante disso, o objetivo deste trabalho volta-se à reflexão sobre a temática da morte na obra de Pimentel, por meio da análise do conto **O ano em que papai morreu** (2014), focando como a temática transpassa a estruturação dos espaços contribuindo para caracterizar, construir e desvelar o interior das personagens. Espera-se que este trabalho possibilite ao leitor compreender os espaços que transcendem a ficção narrativa em imagens realistas do mundo cotidiano em que vive, principalmente ao lidar com o mistério da finitude.
PALAVRAS-CHAVE: O ano em que papai morreu; morte; espaço.

ABSTRACT: *The Brazilian literature produced in Mato Grosso has contemporary writers who present in their narratives characteristics of postmodernity. This literature provides themes of daily life, showing the vision of a troubled world, full of questions, complexities, egocentricities and existential crises suffered by postmodern man. In this group of writers, Paulo Sesar Pimentel presents a work that thematizes death in several ways. Given this, the objective of this search is to reflect about the theme of death in Pimentel's book, through the analysi of the tale* ***The year Dad died*** *(2014), focusing on how the theme goes beyond the structuring of spaces contributing to characterize, build and unveil the interior of the characters. It is hoped that this work will enable the reader to understand the spaces that transcend narrative fiction in realistic images of the everyday world in which he lives, especially in dealing with the mystery of finitude*
KEYWORDS*: The year Dad died; death; space.*

---

[5] Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado "A MORTE EM PERSPECTIVA: espaços e personagens moribundos em "O cão sem penas" de Paulo Sesar Pimentel", orientado pela profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso.

[6] Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, egresso do Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: vanderleydasilva2009@hotmail.com

[7] Doutora em Letras pela UNESP de São José do Rio Preto. Mestre em Letras pela UFRGS e Graduada em Letras pela UNESP, campus de Assis. Professora da UNEMAT, (Universidade do Estado do Mato Grosso), campus de Sinop, do curso de graduação em Letras; Mestrado profissionalizante (PROFLETRAS) e do Mestrado acadêmico (PPGLetras). E-mail: rosana.rodrigues@unemat-net.br

1 Considerações iniciais

A morte é um tema inquietante que desde os primórdios da civilização permeia a mente humana despertando sentimentos distintos, mesclados a curiosidades e preocupações. Na atualidade, em várias culturas, manifesta-se como uma espécie de tabu, considerando que o dito homem contemporâneo prefere escondê-la, apagá-la do seu cotidiano, não pronunciá-la. Transformando-a em um fato angustiante e por isso um medo cabível de ser terceirizado para um futuro longínquo.

Sua origem, como temática complexa e geradora de apreensões, faz-se passível de evidenciamento por intermédio de uma gama expressiva de estudos, realizados e disseminados ao transcorrer do tempo pelas diferentes ciências do homem, que buscaram em sua essência o conhecimento e análise comportamental em face de um mistério que ainda configura como um grande ponto de interrogação sobre o sentido da existência humana.

Assim, em algum ponto da História a humanidade encontrou formas de traduzir sua angústia diante das incertezas. Em decorrência de tal fato, surgiu o que se denomina de literatura, que dotada de sutilezas permite a abordagem subjetiva de temas tão apavorantes quanto a morte.

A obra literária acaba por ser a representação perfeita da relação entre o homem e o mundo em que vive. Nela vigora uma correspondência acentuada entre o sofrimento do sujeito enquanto ser agente, metafísico, e o local da ação, espaço material e mensurável. Essa divisão contribui para a criação da obra de arte, gerando conflitos responsáveis pelo desencadeamento de um desfecho conforme a intencionalidade do criador.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva refletir sobre a temática 'morte' presente na obra do escritor Paulo Sesar Pimentel **O cão sem penas** (2014), em especial no conto **O ano em que papai morreu** (2014), focando como a temática transpassa a estruturação dos espaços contribuindo para caracterizar, construir e desvelar o interior das personagens.

Abordar o tema em questão exige uma atitude de compreensão íntima e de observação externa. Para apreender as perspectivas históricas sobre a finitude é preciso entender como se desenvolveram ao longo do tempo as relações entre os vivos e os mortos, a angústia diante da morte e as atitudes humanas geradas a partir desse sentimento.

O artigo foca-se no espaço do conto eleito caracterizando o ambiente que predomina em lugar fechado mais especificamente na casa do narrador-personagem, local onde o sujeito sente-se acolhido e protegido em sua intimidade, pautando-se no fato de que "a casa é uma das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem" (BACHELARD, 1993, p. 26).

2 Espaços moribundos

Na casa, os limites físicos dos espaços, os sentimentos das personagens e os fatores íntimos são elementos significativos para a composição de uma análise do espaço, pois todos os fatores que constituem um lar se desenvolvem na fusão de disposições psicológicas e espaciais:

> Com a imagem da casa, temos um verdadeiro princípio de integração psicológica. Psicologia descritiva, psicologia das profundidades, psicanálise e fenomenologia poderiam, com a casa, constituir esse corpo de doutrinas que designamos pelo nome de Topoanálise (BACHELARD, 1993, p. 20).

Pensando-se no tema da morte que está enredada de sentimentos íntimos e nos contos selecionados, a teoria de Bachelard (1993) estimula o pensar sobre a relação das personagens com suas casas, a compreender a representação de momentos de convívios, empatia, felicidade, segurança, conforto e aconchego. Enfim, o que interessa neste estudo é o espaço humano e/ou social, nos quais se desenrolam as ações entre os homens.

Sabe-se que o quarto é um dos ambientes de maior intimidade entre a casa e seus moradores. Relembrando que no modelo tradicional do século XV foi um lugar no qual o enfermo encontrava-se prestes a executar os rituais da sua morte, a chamada Morte no Leito, "uma cerimônia pública onde o moribundo cercado por amigos e familiares permanecia deitado à espera do término de sua vida" (ARIÈS, 2017, p. 51).

Dado que o espaço possui relativa significância ao desenvolvimento da narrativa, sendo um elemento fundamental à trama a ele se atribui as funções de situar às ações das personagens e de estabelecer com elas interações que, por sua vez, influenciam nos seus atos, pensamentos e emoções. Ainda, o espaço pode vir a sofrer eventuais transformações provocadas pelas personagens, considerando que:

> [...] integra em primeira instância, os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação e à movimentação das personagens: cenários geográficos, interiores, decorações, objetos etc.; em segunda instância, o conceito de espaço pode ser entendido em sentido translato, abarcando então tanto as atmosferas sociais (espaço social) como até as psicológicas (espaço psicológico) (REIS; LOPES, 1988, p. 204).

A citação acima reafirma o fato de que não cabe ao espaço desempenhar o papel de simples lugar onde se desenvolve a narrativa. Em seu lado físico faz-se possível conhecer o local, dos detalhes mais ínfimos aos mais relevantes, por meio da descrição oferecida pelo narrador, sendo passível o levantamento de características que levam ao reconhecimento de um espaço fechado ou aberto, urbano ou rural, entre outros.

Em relação a sua outra face, o espaço social e psicológico, compõe-se pelos distintos lugares pelos quais circulam as personagens, sujeitos carregados de complexidades e cujo interior vão se desvestindo num fluxo de pensamentos e sentimentos. Trata-se de um espaço onde há "[...] um conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado ambiente" (LINS, 1976, p. 77).

O espaço é apresentado como cenário da ação. Sendo que na maioria dos contos selecionados deixa de ter, simplesmente, a função de palco de atuação e ganha uma significação na sequência das ações. A ambientação, conforme a movimentação das personagens, conta com determinados comportamentos e atitudes que além de desvendar o espaço geográfico faz revelar-se o ambiente subjetivo da narrativa.

Como fazem outros autores da/na ficção contemporânea, os elementos locais são inseridos naturalmente no contexto literário. Desvelam o drama social do cotidiano, no

tempo presente e onde o sujeito, estando no mundo, precisa (con)viver numa sociedade repleta de problemas, os quais podem levá-lo a morte.

A "narrativa é um objeto compacto e inextrincável, todos os seus fios se enlaçam entre si e cada um reflete inúmeros outros" (LINS, 1976, p. 63). Desta forma, faz-se possível considerar a própria personagem enquanto espaço, pois o espaço literário é tudo o que, "intencionalmente disposto, tanto pode ser absorvido como acrescentado pela personagem, sucedendo, inclusive, ser constituído por figuras humanas, então coisificadas com sua individualidade tendendo a zero" (LINS, 1976, p. 68).

Diante de tal panorama, a topoanálise surge como teoria para a análise textual que visa abordar os aspectos mais amplos da personagem, relacionando-os com o espaço que ela ocupa e estabelecendo uma relação intrínseca entre eles. Assim, no conto **O ano em que papai morreu** observa-se duas histórias que possuem espaços reveladores por meio da topoanálise. Uma acontece dentro da casa do narrador-personagem e outra na memória psicológica do protagonista. O narrador-personagem aborda os momentos vividos durante a morte de seu pai em uma festa onde a família comemorava a chegada do Ano novo.

A casa funciona como cenário da ação subdividida em dois locais. Um, onde acontecem festas, brincadeiras e confraternizações familiares; outro, no andar de cima, onde o pai do narrador-personagem encontra-se solitário no leito de morte. Esses espaços são limitados e captados à perspectiva do narrador-personagem que não é denominado na trama.

A imagem do primeiro cenário expressa uma ideia de ambiente 'alegre', de festas, cheio de pessoas, de amigos, pelo menos para as outras personagens da narrativa, porque para o narrador protagonista o local lhe parece adventício, o que lhe causa um sentimento de estranheza e afastamento para com os costumes familiares e o faz sentir-se invisível perante os demais:

> As pessoas dançavam e eu via a dança com passos sem razão, desgaste inútil das solas dos sapatos, uma farfalhar de panos, uma agitação de corpos, uma felicidade que se acabaria com o nascer do sol e o levantar da enxada (PIMENTEL, 2014, p. 32).

O fato de as pessoas dançarem até o nascer do sol sugere uma ambientação de alegria e de harmonia familiar entre amigos e vizinhos, mas o narrador ao falar da 'dança' não vê sentido em tal ritual, geralmente desempenhado por lazer e/ou para estreitar laços, para expressar prazer ou outro estado de espírito.

A dança em sua ótica era em si "passos sem razão", considerando que seu pai encontrava-se doente no mesmo local, no andar acima, e somente ele respeitava a situação. Com isso, percebe-se um comportamento psíquico da personagem que se sente deslocada em um ambiente que ao invés de oferecer aconchego e tranquilidade passa a lhe despertar intranquilidade.

No conto, a trama também se desenvolve por meio do foco narrativo autodiegético, pois o herói aborda os momentos difíceis vividos por ele no dia da solitária morte do pai. Genette (1995, p. 184) afirma que o "foco narrativo é equivalente a ponto de vista". Nesse sentido, percebe-se que a focalização interna se dá pela perspectiva da personagem principal, pois em toda a história faz-se possível perceber a visão do narrador-personagem diante dos fatos:

> Cansado de tentar falar com o mundo, cansado de tentar me fazer entender, ou entender o outro e me inserir nesta lógica, sentei-me ao pé de uma árvore aonde o som chegava mais fraco e dormi. Dia seguinte, eu tinha esquecido por que dormi ali (PIMENTEL, 2014, p. 33).

Na citação acima se encontra um narrador presente na história, transmitindo ao leitor uma impressão de proximidade da ação narrada. Com voz autodiegética, por meio das expressões "me inserir nesta lógica" e "sentei-me", demarca-se a primeira pessoa do discurso. Pelos vocábulos "cansado de falar com o mundo" e "cansado de tentar me fazer entender" tem-se uma narrativa subjetiva, em que o narrador se sente fadado por não ser visto ou entendido pelas pessoas que o cercam.

Quanto ao espaço físico não há descrição minuciosa da casa, de seus cômodos ou objetos. Contudo, em algumas partes da narrativa aparecem momentos vivenciados na cozinha, um lugar de convívio e onde a família se junta para fazer as refeições: "mamãe acordou cedo, coou o café, botou a mesa, nem precisou acordar meus irmãos" (PIMENTEL, 2014, p. 33). A presença da atmosfera de exclusão deve-se à indiferença sentida pelo narrador-personagem, uma vez que se vê excluso dos momentos de convívio familiar, falando somente da mãe e dos irmãos, mostrando que tal ambiente não contribui para sua integração ao seio familiar.

A lembrança de outros espaços vem ao personagem-narrador em prol de demarcar sua memória psicológica, que desde a época da infância sente-se aborrecido e excluído naquele recinto: "todas as outras crianças das fazendas vizinhas, agitavam-se e olhavam o céu com maravilha. Eu achava inútil aquilo, até porque se apagava tão rápido, enchia os olhos de um brilho que lançava faíscas à alma e doía em algum lugar" (PIMENTEL, 2014, p. 31). E continua sendo pessimista até a fase adulta:

> Nessa noite, houve festa, atabaques, tambores, cantorias gritos e risos [...] festa, enfim. Eu me encolhi num canto e assisti, achando tudo aquilo desnecessário, afinal papai estava no andar de cima, doente, parado há muito tempo, sem participar e, mesmo que pudesse, duvido que papai fosse à festa (PIMENTEL, 2014, p. 32).

Naquele ambiente familiar havia noites de festas, risos e alegria, mas ao invés de participar o narrador-personagem se encolhe em um canto revelando um estado preocupado, repleto de conflitos interiores, desacreditado e sem esperança no que via. Tal atmosfera de exclusão tornou-lhe um ser avaliador e classificador da "felicidade" – representada pelos substantivos "festa, atabaques, tambores, cantorias gritos e risos" – que em sua visão deveria ceder lugar a "tristeza", considerando que o patriarca da família estava enfermo naquele mesmo local.

Influenciado pela situação que a seu ver deveria ser triste para todos os que habitavam o recinto, o narrador-personagem passa a ser uma pessoa negativa, acha tudo "desnecessário", sentindo-se totalmente deslocado do grupo. Essa negatividade se potencializa no emprego da frase "mesmo que pudesse, **duvido** que papai fosse à festa", com realce ao termo de oposição 'duvido'.

O segundo local que aparece bastante nas entrelinhas da narrativa é o quarto, ambiente mais íntimo, local de descanso e de refúgio: "subi vagaroso em direção ao quarto de papai e notei que o quarto era apenas uma fotografia na parede, amarela, manchada, puída, velha, não, não velha, antiga" (PIMENTEL, 2014, p. 34).

O quarto que deveria ser fonte de jazigo para o narrador se transforma em uma fotografia antiga e gasta pelo tempo, expressa na cor amarelo-desbotada, contribuindo para mostrar que a personagem se sente perdida naquele recinto fúnebre, pois de fato "a fotografia é antes de tudo o anúncio de morte, de ausência. A ausência é imagem. É sobre o que já passou e sobre o que virá – a partida, o desaparecimento, a destruição" (BRIZUELA, 2014, p. 129).

No conto em análise, assim como em outros da coletânea, a morte se faz presente de modo sorrateiro e solitário. O narrador-personagem inicia a narrativa descrevendo sua tristeza naquela noite ao ver o sofrimento e a agonia do pai, minutos antes de se começar os ritos de passagem para outro mundo: "eu sentia dor e não sentia fome. Papai estava na cama, adoecido desde muito tempo, ignorado por todos já, apenas uma sombra que ocupava um espaço no mundo e atrasava o título de viúva de mamãe" (PIMENTEL, 2014, p. 32).

Segundo Rodrigues (1983, p. 174), no início do séc. XX "a morte no leito é menos pública que anteriormente. O moribundo tem agora em torno de si apenas a sua família mais próxima e os amigos mais íntimos". No conto tem-se a presença da morte no leito podendo ser comparada aos costumes do séc. XX, porém percebe-se que o moribundo mesmo estando em sua casa, no seu quarto, sente-se isolado diante da morte iminente. Partindo sozinho, sem ter alguém que segurasse suas mãos, uma 'sombra' sem importância que apenas ocupava um 'espaço' qualquer, não notada pelos demais moradores da residência:

> Eu só estava lá e ouvi um grito, vindo da casa, vindo do quarto onde papai estava. Corri até lá e me deparei com o último suspiro de papai, como o último movimento da cortina, com o derradeiro encerramento do show. Só eu assisti ao espetáculo. Eu sabia, eu sentia que papai estava morto, sem saber o que viria a seguir. Papai morto na cama, eu esperando que algo fantástico acontecesse (PIMENTEL, 2014, p. 32).

A morte no leito ganha reforço de aparecimento quando o narrador se depara com o "último suspiro" do pai e com o "último movimento da cortina", sendo a vida comparada a um objeto, que faz parte de um local, um teatro, que ao ser fechado determina o final de uma etapa. Isso vem reafirmado na expressão 'encerramento do show, ou seja, a vida é como um espetáculo que um dia se encerra com a finitude.

O fato de o pai do narrador estar morto na cama transmite uma atmosfera mórbida no quarto, vindo em conformidade a um ambiente de tristeza e solidão notado e transmitido pela percepção da personagem principal, que diante do fim de alguém próximo não sabe o que esperar a seguir, talvez um milagre, com toda a certeza algo fantástico.

De acordo com Blanchot (2011, p. 105), "morrer bem significa morrer com decência, coerente consigo mesmo e no respeito dos vivos. Morrer bem é morrer em sua própria vida [...]. Assim, nota-se que a morte sugerida nesse conto está em desacordo com a ideia do autor, pois há o desrespeito mediante um moribundo que se encontra em um leito solitário, sem a presença nem a admiração dos vivos. Ademais, no desfecho da narrativa o falecimento do pai confunde-se com a ideia de perecimento do filho, considerando que se faz passível de subtender que o narrador-personagem também morre:

> Lá no jardim, a festa continuava e, acredito, ninguém deve ter ouvido. Por isso, ou por qualquer outra razão que me escapa, da qual me esqueci ou nunca soube, fechei os olhos lentamente, como a cortina que desce encerrando um show que nunca teve plateia (PIMENTEL, 2014, p. 36).

O fato de a festa continuar "lá no jardim" sugere novamente a distância que o narrador personagem se encontra do ambiente de alegria, enquanto os outros desfrutam da felicidade nesse espaço da casa o mesmo sofre a agonia de sua morte solitária, expressa na oração "fechei os olhos lentamente".

Ainda, vê-se a mesma história do pai se repetindo com o filho narrador, pois enquanto as demais pessoas festejam o protagonista, sentindo-se abandonado, vem a óbito silenciosamente e sem percepção por parte de outrem. Tem-se novamente o fim do espetáculo da vida, "como a cortina que desce encerrando um show" a evidência de um final irreversível impede quaisquer outras encenações no palco do teatro da vida.

Dessa forma, percebe-se que Paulo Sesar Pimentel trabalha os espaços em suas narrativas de maneira que a configuração da personagem resulta da relação com a descrição do espaço e dos objetos a ele ligados, reafirmando a complexa relação entre o homem e sua localização no/para o mundo.

3 Considerações finais

Em conformidade com Rodrigues (1983), a morte como perda somente é sentida pelo humano porque ele reconhece a sua individualidade. Se cada homem é único, o falecimento implica na aniquilação de sua existência na sociedade. Sendo a morte um acontecimento social, os processos de luto e significação variam de acordo com a cultura e mitos, fatos que geram um impacto direto nos rituais de adeus.

Dessa forma, observou-se que os sentimentos que a morte evoca nos indivíduos que permanecem vivos são melhores compreendidos na possibilidade de rituais funerários, que amparam e dão esperança aos que vivem de que a morte não é o fim de tudo, mas sim um começo de um novo formato de vida.

Assim, concluímos que o contista Paulo Sesar Pimentel apresenta na sua narrativa características da contemporaneidade à medida que mostra a visão de um mundo conturbado, cheio de interrogações. Concluímos também que o espaço representado na narrativa eleita desempenha variadas funções: situa geograficamente as personagens, antecipa fatos da narrativa, sendo em elevada parte, a projeção psicológica das personagens. Por intermédio dos sentidos as personagens percebem o lugar no qual estão inseridas e isso produz significados em relação à questão personagem/espaço.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRIZUELA, Natalia. **Depois da fotografia**: uma literatura fora de si. Tradução de Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

GENETTE, Gérard. **Discurso da Narrativa**. Lisboa: Vega, 1995.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

PIMENTEL, Paulo Sesar. **O cão sem penas**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2014.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

RODRIGUES, J.C.1983. **Tabu da morte**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM "*CHUVA BENTA"* DE MARTA COCCO

Luana Grassi da SILVA[8]
Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* de Sinop

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar o conto *"Chuva benta",* da escritora mato-grossense Marta Cocco, da obra *Não presta pra nada* (2016), buscando analisar as personagens femininas e seus papéis na narrativa. Com isso, é retratado aqui a importância da luta pelos direitos das mulheres e a produção da literatura de autoria feminina, visto que, diante desse contexto a mulher conseguiu produzir e publicar suas obras que antes eram proibidas. Para que publicassem seus trabalhos era necessário usar de pseudônimos ou o nome de seus parceiros. Partindo dessa perspectiva, esse trabalho estuda uma literatura brasileira estabelecida em Mato Grosso. Buscou-se separar, apresentar e analisar as figuras femininas e santas, retratando o assunto da violência contra a mulher, visto que, essa temática continua sendo um conteúdo de alta relevância na contemporaneidade. Dessa forma, é analisado também a narrativa fantástica no momento em que surgem duas intervenções divinas no poder de uma entidade mítica feminina.
PALAVRAS-CHAVE: Literatura; mulher; violência.

ABSTRACT: *This research aims to analyze the short story "Chuva benta", written by Mato Grosso writer Marta Cocco, from the book Não presta pra nada (2016), trying to analyze the female characters and their roles in the narrative. This portrays the importance of the struggle for women's rights and the production of female authored literature, given that, in this context, women were able to produce and publish their previously forbidden works. To publish their work it was necessary to use aliases or the name of their partners. From this perspective, this work studies a Brazilian literature established in Mato Grosso. We sought to separate, present and analyze female and holy figures, portraying the issue of violence against women, since this theme remains a highly relevant content in contemporary times. In this way, the fantastic narrative is also analyzed at the moment when two divine interventions arise in the power of a female mythical entity.*
KEYWORDS: *Literature; women; violence.*

1 Introdução

Este trabalho é um resultado parcial da bolsa de iniciação científica pelo edital PROBIC n° 003-2019 – UNEMAT. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o conto *"Chuva benta",* da escritora mato-grossense Marta Cocco, da obra *Não presta pra nada* (2016), articulando a teoria literária para leitura do texto e o letramento literário para leitura em sala de aula, visando a melhoria do ensino aprendizagem. Propõe-se a leitura com a análise do conto, para investigação da representação da mulher na narrativa, bem como a reflexão de como a personagem se configura. O subprojeto está vinculado ao projeto de pesquisa "Multiletramentos e Tecnologia: formação e prática (docente fase

[8] Luana Grassi da Silva, acadêmica da 4° fase do curso de Licenciatura em Letras e bolsista pelo PROBIC da Universidade do Estado de Mato Grosso, orientada pela docente Dra. Adriana Lins Precioso– UNEMAT, *Campus* de Sinop. E-mail: grassilua@gmail.com

2)", dentro da linha de pesquisa sobre o estudo das relações entre linguagem, formação docente e ensino-aprendizagem de línguas e literaturas.

Desde a década de 1960, com o desenvolvimento do pensamento feminista, as mulheres vêm se tornando objeto de estudo em diversas áreas de conhecimento, como a Sociologia, a Psicanálise, a História e a Antropologia. (ZOLIN, 2019, p.211). Em consonância com essa intensidade do pensamento feminista, Zolin (2019) afirma que "muitas mulheres tornaram-se escritoras, profissão, até então, eminentemente masculina; mesmo que para isso tenham tido que se valer de pseudônimos masculinos para escapar às prováveis retaliações a seus romances, motivadas por esse 'detalhe' referente à maioria." (ZOLIN, 2019, p. 215).

Ainda que mesmo com o avanço social e difusão dos trabalhos de cunho feminino (ZOLIN, 2019, p. 235) "os escritos de mulheres, assim como, aqueles relacionados às minorias étnicas e sexuais e dos segmentos sociais menos favorecidos, são relativamente pouco difundidos nas salas de aula." Isso, porque criou-se a ideia de trabalhar somente o cânone literário, no entanto, cada vez mais é discutida a necessidade de trabalhar a literatura não somente clássica, mas também a contemporânea.

Faz-se necessário salientar que "historicamente, o cânone literário, tido como um perene e exemplar conjunto de obras-primas representativas de determinada cultura local, sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta; (ZOLIN, 2019, p. 319). Consequentemente, ele foi "regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos etc." (ZOLIN, 2019, p. 319). Dessa forma, torna-se impreterivelmente salientar que inúmeros trabalhos de qualidade impar jamais serão difundidos, pois sofreram alguma forma de retaliação.

Com a luta pelos direitos das mulheres ganhando reconhecimentos, [...] "o final do século XX assistiu a uma considerável reviravolta nesses domínios: o reconhecimento institucional da existência da literatura escrita por mulheres como objeto legítimo de pesquisa." (ZOLIN, 2019, p. 327). Diante disso, os trabalhos de autoria feminina foram regulamentos e aceitos em instituições acadêmicas.

Transfigura-se, de forma efetiva como afirma Zolin (2019, p. 329-330):

> Se atentar para a necessidade de popularização das condições de produção e circulação da literatura de autoria feminina, tendo em vista as intersecções travadas entre o gênero da escritora e outras categorias, como a de classe, de raça/etnia, de escolaridade, etc., bem como àquelas acarretadas pelo distanciamento geográfico, caso de escritoras de estados brasileiros periféricos, em relação ao eixo Rio-São Paulo, cenário dos grandes eventos do mercado editorial brasileiro.

2 Desenvolvimento

É nesta conjuntura de luta pelos direitos das mulheres que chegamos à autora da obra estudada, Marta Helena Cocco, natural de Pinhal Grande-RS, doutora em Letras e Linguística, fixou residência em Tangará da Serra e leciona Literatura da Língua Portuguesa na Universidade do Estado de Mato Grosso. É autora de diversas obras, entre elas: *Não presta pra nada* (2016) e *Sabichões* (2016). Vale salientar, que o último livro mencionado foi incluído no ano de 2019 no PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, sendo que, foi um feito inédito para o estado de Mato Grosso.

A obra "*Não presta pra nada"*, como Pimentel (2016) cita em seu prefácio, traz a marca de uma leitura surpreendente, forte e inesperada e completa afirmando que "linha a linha*, Não presta pra nada* é uma prova irrefutável da potência da palavra, do horizonte aberto pela narrativa, da ferida que é transgressão da literatura. A obra presta pra tudo e isto não pede definições." (PIMENTEL, 2016, p. 9) Essa afirmação fica evidente quando as narrativas são lidas, principalmente a estudada. Posto que, usando uma linguagem bastante transparente e acessível, consegue trazer discussões bastante profundas.

O conto "*Chuva Benta"* inserido na obra *"Não presta pra nada"* (2016), retrata a violência contra a mulher e a legitimação pela Igreja. Como se observa nesse trecho: "Filha, reze três ave-marias. Deus criou o casamento para que a mulher seja a companheira do marido. Isso não foi feito para se gostar. Seja como uma serva de deus. Lembre-se que o paraíso não é aqui, o reino divino não é deste mundo." (COCCO, 2016, p. 39).

De acordo com Junior (2019, p. 40):

> A 'personagem' é um dos principais elementos constitutivos da narrativa. É sobre ela que recai, normalmente, a maior atenção dispensada pelo leitor, dada a ilusão de semelhança que tal elemento cria com a noção de pessoa. [...] "as personagens são, portanto, representações dos seres que movimentam a narrativa por meio de suas 'ações' e/ ou 'estados'.

Dessa forma, as personagens na narrativa representam um sistema presente em nossa sociedade, com desdobramentos que fazem parte de muitas realidades. Ficando evidentes nos diálogos presentes na narrativa no momento em que as personagens estão conversando. Consequentemente, essa situação gera uma identificação do leitor com a diegese. Exemplo disso, acontece nesse trecho: "Enquanto os filhos eram pequenos, neles a mulher encontrava força para resignar-se, conforme lhe aconselhava sempre a Igreja. Agora, as forças haviam crescido de um lado e enfraquecido de outro." (COCCO, 2019, p. 40). Visto que, até hoje muitas mulheres ficam reféns de relacionamentos abusivos, pois não possuem forças físicas e psicológicas para saírem desse convívio, porque carregam consigo todo o peso da responsabilidade materna.

Parafraseando o autor, o foco narrativo do conto pode ser classificado como 'autor' onisciente intruso, possuindo como característica o narrador que adota um ponto de vista divino, ou seja, para além dos limites de tempo e espaço (FRIEDMAN, 1955 apud LEITE, 1985) que conta a história de uma mulher que sofre com o marido alcoólatra que também a violenta sexualmente. Busca um padre e confessa que lhe aconselha a submissão. Esse episódio serve para mostrar que, às vezes, a religião não propõe a luta e a mudança, mas a aceitação do sofrimento, e para mostrar que o estupro é uma relação não consentida e ocorre, às vezes, dentro do próprio casamento. Esse marido, violenta a filha de um vizinho, portadora de síndrome de down. Por fim, o conto tem um desfecho inesperado em que tudo indica uma relação com a fé da personagem no poder de uma entidade mítica feminina.

"Ao encarar a personagem como ser fictício, com forma própria de existir, os autores situam a personagem dentro da especificidade do texto, considerando a sua complexidade e o alcance dos métodos utilizados para apreendê-la." (BRAIT, 1985, p. 51) Assim, são apresentadas na narrativa quatro figuras femininas principais, sendo a

mulher que retrata as ações fundamentais para a constituição e o desenvolvimento do conflito dramático. Essa personagem sofre com o abuso do marido e o peso da responsabilidade do lar. Também faz parte da trama a menina portadora de síndrome de down que é absurdamente estuprada e acaba ficando grávida do marido da mulher.

Nota-se que durante a narrativa as personagens não possuem nomes próprios, e acabam sendo chamadas de 'homem', 'mulher', 'menina', 'vizinhos' e 'filhas'. Em consonância disso, usar um substantivo corriqueiro acaba gerando uma familiaridade com a narração. Visto que as personagens podem ser qualquer um de nós. Isso acaba envolvendo os leitores e provocando certos efeitos de sentido que nos aproximam mais da narrativa, levando a um sentimento de maior compreensão. Por exemplo, neste trecho no início do conto, como relata a autora: "a mulher chegou esbaforida, suava nas mãos, no rosto, nas costas. Tinha vindo a pé, quase dois quilômetros. Por sorte a igreja estava aberta, o padre nas imediações." (COCCO, 2016, p. 37).

Posto isso, surgem duas figuras centrais na trama, conhecidas na mitologia cristã como a Virgem Maria e a Virgem de Guadalupe, desencadeando com isso uma intervenção divina, movida pela fé da mulher. Em meio ao sofrimento, elas realizam um milagre e ao final o marido acaba sendo assassinado pelo pai da menina portadora de síndrome de down. Gerando, com isso, um desfecho inesperado e fantástico criando uma intervenção sobrenatural. Gotlib (2004) em sua obra intitulada "*Teoria do conto* afirma que, o conto é uma forma simples que permanecerá através dos tempos, recontada por vários, sem perder sua "forma". Diante disso, segundo a autora, o conto maravilhoso irá narrar como as coisas deveriam acontecer, satisfazendo assim as expectativas dos leitores e contrariando o universo tangível, tendo por exemplo que na vida real nem sempre as coisas acontecem da forma que gostaríamos.

Por fim, a situação final da narrativa gera um acontecimento totalmente inesperado, quando a mulher volta desolada para sua casa sentindo-se pior do que estava quando buscou ajuda. Como escreveu Cocco (2019, p. 40),

> Ao chegar, uma inesperada movimentação de pessoas na frente da casa: o vizinho perdera a cabeça e deu um tiro no marido dela. Sim, o próprio. Ele tinha engravidado uma das filhas desse vizinho, a mais nova, portadora da Síndrome de Down. A mulher não derramou uma lágrima. Deu um abraço no vizinho, na vizinha e nas filhas, inclusive na grávida. Disse a eles: não tenham medo. Nossa senhora está conosco. Eu sei. Quando a polícia chegou, adiantou-se e implorou que deixassem o pobre homem solto, que não o algemassem, que não o levassem dali que era honrado, que amava a sua mulher e as suas filhas, que era devoto da Mãe de Guadalupe. Nesse instante, o céu, que estava nublado, escureceu muito, repentinamente, e uma chuva forte começou a cair sobre todos no pátio da casa, foi uma correria. O corpo, no chão, em poucos minutos foi levado pela água barrenta da enxurrada. Não se via mais nenhum sinal do sangue.

Para representações arquetípicas, C. G. Jung utiliza conceitos para "designar símbolos, figuras e imagens comuns a toda humanidade (ao inconsciente coletivo) que são encontradas tanto nos sonhos como nos mitos, fábulas, etc., que tornam possível aos homens a compreensão das estruturas fundamentais sempre presentes no processo de desenvolvimento individual." (LEXIKON, 1978, p. 24) Desse modo, fica evidente, nessa

última passagem, a marca de uma intervenção divina por intermédio das virgens, que de certa forma, está presente no nosso inconsciente.

Por fim, fica perceptível dois tipos de poderes na narrativa, o primeiro pelo viés do padre representando a Igreja enquanto instituição e dando poder ao marido que representa a sociedade patriarcal, os valores desse grupo, ou seja, no casamento ele é quem manda e tem prazer, e o padre continua pregando que a mulher precisa servir o homem. Nada obstante, surge a Virgem Maria e a Mãe de Guadalupe, duas figuras femininas que realizam uma intervenção divina dentro da mitologia cristã libertando a mulher.

3 Considerações finais

Com essa análise constata-se que é muito pertinente trabalhar sobre o assunto da violência contra a mulher, pois é uma temática de extrema importância. Visto que, aplicá-la na literatura demonstrará uma forma de resistência trazendo reflexões necessárias e pontuais no cenário em que estamos inseridos.

Assim, a literatura mesmo vinculada uma narrativa maravilhosa e tomando um desfecho irreal, revela sua associação com o contexto histórico, social e cultural imposto em determinado período, evidenciando o quanto ainda a sociedade possui uma conjuntura patriarcal e abusiva.

A obra possui uma enorme qualidade estética em consonância com os assuntos mais relevantes da contemporaneidade, dando destaque para o gênero feminino, que muitas vezes esteve silenciado, e agora tanto a autora possui seu processo de escritura no gênero feminino e as vozes das personagens são de maior forças femininas. Além disso, possui seu processo de escrita fora do eixo de grande prestigio entre Rio-São Paulo, sendo uma literatura brasileira produzida em Mato Grosso.

Referências

BRAIT, Beth. **A personagem.** Ática, São Paulo, 1985.

COCCO, M. H. **Não presta pra nada.** Carlini & Caniato Editorial, Cuiabá, 2016.

JUNIOR, A. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, T. ZOLIN, O. (Org.). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019.

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEXIKON, H. **Dicionário dos símbolos.** Editora Nova Cultural, São Paulo, 1990.

LEITE, L. C. M. **O foco narrativo.** São Paulo, Ática, 1976.

ZOLIN, L. O. Crítica Feminista. In: BONNICI, T. ZOLIN, L. O. (Org.). **Teoria Literária:** Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019.

ZOLIN, L. O. Literatura de autoria feminina**.** In: BONNICI, T. ZOLIN, L. (Org.). **Teoria Literária:** Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019.

A VIDA COTIDIANA EM CUIABÁ DESDE SUA FUNDAÇÃO ATÉ MEADOS DO SÉCULO XIX

Ivanete Maria de JESUS[9]
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL

RESUMO: O presente artigo tem a finalidade de descrever alguns fatos ocorridos no cotidiano da cidade de Cuiabá, desde sua fundação até meados do século XIX, com base no que propõe VOLPATO (1993). E também, relatar alguns equívocos descritos sobre o local onde fora assinada a Ata de Fundação de Cuiabá, de acordo com COSTA E SILVA (2012), em sua obra *Erros e Mitos na História de Mato Grosso*. Este trabalho se propõe a retratar a trajetória dos habitantes que aqui viveram, como surgiram os primeiros povoados, como eram compostas as casas e como eram denominadas as ruas. Desta forma, embasados nos documentos escritos, descreveremos os aspectos sócios-históricos, assim definidos pela função transcendente da filologia, em que o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica, para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstruir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época, segundo SPINA (1977), com o intuito de divulgar e incentivar o estudo da história de Mato Grosso, e também contribuir para o processo de identidade de Cuiabá. Este trabalho é um recorte da tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGEL/UFMT.
PALAVRAS-CHAVE: Cuiabá; povoação; história.

ABSTRACT*: The purpose of this article is to describe some facts occurred in the daily life in Cuiabá, from its foundation until the mid of XIX century, based on VOLPATO (1993) proposes. It also reports some misconceptions described about the place where Cuiabá Foundation Record was signed, according to COSTA E SILVA (2012), in his literary work Erros e Mitos na História de Mato Grosso. This paper intends to demonstrate the inhabitant's trajectory who lived here, how the first settlements emerged, how were the houses composed and how the streets were called. Therefore, based on written documents, we will describe the socio-historical aspects, so defined by the transcendent function of philology, where the text ceases to be an end by itself the philological task, to become an instrument allowing the philologist rebuild the spiritual life of people or community, at a certain time, according to SPINA (1977), with intention to disseminate and encourage the study of Mato Grosso history, and also contribute to Cuiabá's identity process. This paper is a crop of doctoral thesis developed in Postgraduate Program in Language Studies at Federal University of Mato Grosso - PPGEL / UFMT.*
KEYWORDS*: Cuiabá; population; history.*

1 Introdução

[9] Este artigo é um recorte da tese de doutorado em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem–PPGEL/UFMT, sob a orientação da Profa. Dra. Áurea Cavalcante Santana e coorientadora Profa. Dra. Carolina Akie Ochiai Seixas Lima.

Este trabalho tem a finalidade de destacar alguns fatos ocorridos no cotidiano da cidade de Cuiabá, desde sua fundação até meados do século XIX. Este artigo faz parte da linha pesquisa: História, Descrição, Análise e Documentação de Línguas Faladas no Brasil, da área de concentração de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da UFMT, com pressupostos teóricos nos estudos da Toponímia e da Filologia.

A toponímia se pauta na história das transformações dos nomes de lugares, a sua evolução fonética, as alterações de diversas ordens, a sua relação com as migrações, a colonização, os estabelecimentos humanos e o aproveitamento do solo (DICK, 1990). Sendo uma disciplina que estuda nomes de lugares, a toponímia evidencia marcas da história social (formação étnica, processos migratórios, sistema de povoamento de uma região administrativa), propicia atributos do ambiente físico (vegetação, hidrografia, geomorfologia, fauna) de uma região, já que ilustra a visão de denominador em tempo e espaço determinado.

Em virtude de sua característica interdisciplinar favorece a aquisição de múltiplos conhecimentos, inclusive questões linguístico-culturais materializadas nos nomes de lugares. O topônimo é visto como um signo carregado de significados, e estudá-lo é compreendê-lo em suas variadas dimensões, o que leva a fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população.

No entanto, a Filologia é o estudo científico de uma forma de língua atestada por documentos escritos. Desde logo se deduz que, onde não há documentos escritos, não pode haver Filologia. Como ciência aplicada, tem sua finalidade específica que é fixar, interpretar e comentar os textos, também se valendo de outras ciências e técnicas auxiliares e complementares, como a Arqueologia, a Paleografia, a Mitologia, a Numismática, a História, o Folclore, a Métrica entre outras, Melo (1981).

Afirma ainda o autor que, de posse de um manuscrito, o filólogo tem que saber de que época é a letra, deve interpretar e desfazer as abreviaturas, conhecer o estado da língua nos primeiros séculos, identificar que se trata de um original, de uma cópia contemporânea ou de cópia posterior, se o copista foi fiel ao original ou se inseriu modernismos no texto, deve conhecer a história, os usos e costumes, a cultura da época do manuscrito para interpretar o texto e entender as alusões, as imagens, etc.

Desde a Grécia antiga, já se verificava sentidos distintos ao termo Filologia. Seguindo essa tendência, modernamente, Cambraia (2005, p. 18) designa o termo como sendo o "estudo global de um texto", ou seja, a exploração exaustiva e conjunta dos mais variados aspectos de um texto: linguístico, literário, crítico-textual, sócio histórico etc.

Com base nesses princípios, procura-se nos documentos escritos fatos que retratam momentos vividos pela população cuiabana com intuito de divulgar e incentivar os estudos da história e também contribuir para o processo de identidade de Cuiabá, através da busca pelos acontecimentos da vida cotidiana da população que viveu aqui no passado, e definir suas transformações e suas perspectivas ao longo do tempo até os dias atuais.

2 História de Cuiabá

Em relação à fundação de Cuiabá, Costa e Silva (2012), relata em sua obra *Erros e Mitos na História de Mato Grosso*, que há um equívoco por parte de alguns autores ao citarem que a Ata de fundação de Cuiabá fora assinada no Arraial da Forquilha, pois na

sequência cronológica do texto de José Barbosa de Sá[10] a ordem de ocupação dos três arraiais que formaram o complexo histórico urbano da Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá[11] estavam expostos na seguinte ordem: São Gonçalo, Forquilha e Lavras do Sutil.

Afirma o autor que Pascoal Moreira Cabral, no ano de 1718, ocupou a região do rio Coxipó estabelecendo o arraial de São Gonçalo Velho, e relembra ainda que no mesmo local, no ano de 1717 existiria uma antiga aldeia de índios Coxiponés, chamada de Aldeia Velha, mais tarde destruída por Antônio Pires de Campos. Com o intuito de capturar os índios Coxiponés, Pascoal Moreira Cabral acampou na região e manteve o nome do arraial de São Gonçalo Velho, denominado por Manoel de Campos Bicudo, pai de Antônio Pires Campos, no século XVII, e assim, em 08 de abril de 1719, foi lavrada a Ata de fundação de Cuiabá por Pascoal Moreira Cabral e seus bandeirantes, no Arraial de São Gonçalo Velho na beira do Coxipó-Mirim.

Ainda Costa e Silva (2012), aponta um outro equívoco, em relação as autoridades municipais, que no passado, mandaram colocar uma placa de bronze no alto do morro da Prainha, como se tivesse sido ali o local da assinatura do documento de fundação de Cuiabá pelos bandeirantes do século XVIII.

Relata Freitas (1930), que no ano de 1718, Pascoal Moreira Cabral estava acampado com seus homens na Aldeia Velha e a bandeira de Antônio Pires de Campos passou pelo local com vários índios aprisionados e forneceu-lhes a localização de onde encontravam-se as tribos dos índios Coxiponés, desta forma:

> Suba o rio Cuiabá por uns 15 dias. Vai avistar um morro solitário que se destaca na planície dos Xaraiés. Depois desse moro, com mais um dia de viagem, vai encontrar um pequeno rio na sua direita. É o Coxipó. Tem uma foz[12] bonita, larga, cheia de capim-de-praia nas margens. Lá é São Gonçalo Velho e vão logo ver a aldeia queimada. Por todo o vale do Coxipó, vai encontrar esses Coxiponés.

Entusiasmado com a informação, Pascoal Moreira Cabral deixou a Aldeia Velha, e foi em busca dos índios, prevendo violentos combates em relação aos Coxiponés, que eram tido como índios bravos, porém ao chegarem ao local indicado São Gonçalo Velho, não encontraram nenhum índio, somente a aldeia abandonada. Decepcionado com a situação, mandou sua tropa investigar as redondezas na esperança de encontrá-los, mas encontraram apenas restos de comidas, choupanas abandonadas e utensílios de barros deixados pelos Coxiponés.

Freitas (1930), ressalta que mesmo assim, o bandeirante não desistiu de procurar os índios Coxiponés, e ali instalou seus homens, providenciou a construção de ranchos embora precários sem paredes e coberto com palhas de coqueiros. Após alguns dias de caminhada, ora pelas margens, ora pelo leito do rio, pois seus barcos não navegam naquelas águas, encontraram na foz de um córrego vestígios dos índios, e peixes secando ao sol, fato que levou o rio a ser batizado como rio dos Peixes.

---

[10] José Barbosa de Sá foi primeiro cronista, em meados do século XVIII, escreveu a *Relação das Povoações do Cuiabá e Mato Grosso,* dando ordem cronológica aos acontecimentos históricos ocorridos na época.

[11] Vila Real do Senhor Jesus do Cuiabá, antes denominada de arraial, foi elevado para a categoria de Vila, em 1º de janeiro de 1727.

[12] Ponto de desaguamento de um rio, que pode ser feito no mar, numa lagoa ou em outro rio.

Ressalta o autor, que receosos e assustados voltaram para o córrego do Mutuca, e lá aconteceu o momento triste que marcou a história, o encontro entre bandeirantes e índios, e as águas cristalinas do Coxipó ficaram manchadas de sangue de índios e brancos. Devido ao combate Pascoal Moreira Cabral perdeu vários homens, e mesmo assim conseguiu capturar alguns índios e retornou ao acampamento de São Gonçalo Velho. E, ao chegar ao acampamento, encontrará seus os homens alvoroçados com a grande novidade, a descoberta do ouro as margens do Coxipó. Dessa forma, o bandeirante, com um olhar atento e com as mãos práticas, percebeu que tinha encontrado uma riqueza bem maior que o índio, pois havia ouro em abundância, em pó, em granetes e em pepitas, e Pascoal Moreira Cabral de capturador de índios, se tornou um grande minerador de ouro.

A notícia do ouro se espalhou pela capitania paulista, e logo se formaram várias bandeiras em busca do ouro cuiabano. Consequentemente, o arraial teve um crescimento acelerado, com a construção de centenas de ranchos de pau a pique cobertos de folhas de coqueiros, e o povoado se tornou bem diversificado ,sendo habitado por homens, mulheres, brancos e negros, criminosos, pessoas de bem, índios, escravos, militares, padres, mineiros, aventureiros de toda ordem chegavam a procura do ouro, de acordo, com Freitas (1930).

Ainda relata o autor, que no início de 1720, chegou em São Gonçalo Velho o paulista Antônio de Almeida Lara, com algum dinheiro, mantimentos, armas, munições, ferramentas e alguns escravos em busca do ouro, almejando alcançar riqueza, e começou a fazer pesquisas auríferas pelo vale superior do Coxipó, encontrando ouro no córrego do Queimado, próximo ao córrego do Mutuca e nesse local nascerá um novo arraial denominado de arraial do Queimado, atraindo os moradores do São Gonçalo Velho, que mudaram-se para lá, por conta da abundância de ouro encontrado nessa região. Devido a essa descoberta do ouro, o arraial cresceu de forma desordenada, surgindo um novo arraial, nomeado de arraial da Forquilha, fundado no ano de 1721, por Antônio de Almeida Lara.

O povoamento migrava de um arraial para o outro conforme surgiam as descobertas das minas auríferas em determinada região, foi o que aconteceu com os moradores do Arraial da Forquilha, no ano de 1722, quando o bandeirante Miguel Sutil, que morava em um sítio as margens do rio Cuiabá, com um capataz e dois escravos índios, o então Miguel Sutil ordenou que seus índios fossem buscar mel, porém voltaram à noite e sem mel trazendo uma grande quantidade de ouro. Segundo o autor, fora a maior mancha de ouro já vista no Brasil, e o local foi denominado Lavras do Sutil, nas margens do córrego da Prainha, logo após foi denominado também de Minas do Cuiabá, atraindo pessoas de todos os lugares. Atualmente, abrange toda a região do córrego da Prainha, até a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, no centro de Cuiabá.

A descoberta do ouro trouxe o aumento acelerado da população para região como também o desgaste para a natureza, as encostas do córrego ficaram destruídos pelos mineradores, além de inúmeros aglomerados construídos as margens do córrego da Prainha, região mais plana, os ranchos foram construídos sem nenhum planejamento, ou preocupação com formação das ruas, e becos, surgindo as vilas de forma desordenada. Desta forma, o autor nos fornece preciosas dicas sobre a fundação de Cuiabá, para que a versão original não fique no esquecimento e venha fazer parte do registro do futuro.

3 A composição da cidade

Nesta mesma época, em 1722 fora construída à Igreja Matriz, assim como acontecia na maioria das cidades coloniais brasileiras. Após o declínio do ouro, o povoamento foi avançando lentamente, surgiu também a construção da Santa Casa de Misericórdia no espaço urbano. A cidade estava situada em um pequeno vale formado por morros de elevação modesta, cercada por córregos, sendo o principal deles o Ribeirão da Prainha, que despejava suas águas no rio Cuiabá.

Segundo Volpato (1993), em meados do século XIX, a cidade era composta por um aglomerado de casas próximas ao rio Cuiabá. E ela estava dividida em dois polos, suas únicas freguesias urbanas: a Sé, constituída pelo núcleo central da cidade, onde situavam-se os principais prédios públicos, a igreja, os logradouros e pela freguesia de São Gonçalo de Pedro II, que atualmente é denominada de bairro do Porto. A distância entre elas eram de dois quilômetros aproximadamente e estavam ligadas pelo córrego da Prainha, situado em frente ao morro do Rosário e do Bom Despacho, estava quase como limite da cidade, a sua margem esquerda estava o bairro - o Mundéu, e na margem direita situava o morro da Boa Morte, de inclinação mais leve, que seguia para o pequeno ribeirão e partiam em direção à Igreja da Matriz.

De acordo com Volpato (1993), as ruas não tinham denominação oficial, popularmente as mais importantes eram conhecidas como a rua de Baixo, a rua do Meio e a rua de Cima. A rua de Baixo ganhou o nome de Caminho do Porto, pois chegava até a beira do rio. Outro fato importante a ser ressaltado, é que a cidade fora constituída em um vale rodeado de morros, e no alto de alguns deles foram construídas igrejas com o mesmo nome: a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, localizada no morro do Rosário, que acolhia a Irmandade de São Benedito, pertencentes aos negros. E também a Igreja Nossa Senhora do Bom Despacho e a Igreja Nossa Senhora da Boa Morte, nos seus respectivos morros com o mesmo nome.

Outras igrejas como, a Igreja Nosso Senhor dos Passos ficava próxima ao córrego da Prainha, construída num lugar baixo, e a capela da Imaculada Conceição no hospital da Santa Casa de Misericórdia, e a Igreja de São Gonçalo, na Freguesia de São Gonçalo de Pedro II. Ainda que construídas no século XVIII, época da mineração, não ostentavam riquezas, eram construções simples de tijolos crus e secados ao sol ou paredes rústicas feita de barro, embora fossem decoradas com o que de melhor existia na terra, estavam longe de ser comparadas com as contemporâneas igrejas barrocas de Minas Gerais, salienta Volpato (1993).

Alves (2019), ressalta que a região do Porto, surgiu após a descoberta das Lavras do Sutil as margens da Prainha, pois a notícia do ouro em abundância se espalhou por várias regiões e devido ao desenvolvimento populacional, precisavam de um local estratégico para a instalação portuária nessas proximidades, local que atualmente encontra-se à Avenida 15 de Novembro. Inicialmente era um lugar bem simples, com uma rampa de pedras que chegava à beira do rio, mas não deixava a desejar funcionava em perfeita ordem, transformando se em um ponto de chegada das embarcações e troca de mercadorias vindas da Europa. A primeira figura ilustre a chegar foi o capitão-general de São Paulo, Rodrigo Cesar de Menezes e sua comitiva no ano de 1726. As casas possuíam construções simples, os móveis e utensílios não tinham nenhuma sofisticação, pois tinham muita dificuldade de importação dos grandes centros, devido à distância, e a população acabava criando objetos similares aos importados, porém os artesãos não eram capacitados para a função e acabavam deixando a desejar nas suas criações.

O núcleo central da cidade era constituído pelos bairros da Mandioca, Baú, Lava Pés e o Mundéu, popularmente assim chamados, pois não existia ainda denominação oficial conforme afirma a autora, e também pelos municípios[13] mais distantes: o Barbado, Coxipó e o São Gonçalo Velho, além das freguesias[14] rurais como Nossa Senhora das Brotas (em 1864 dominada Vila de Nossa Senhora do Rosário do Rio Acima), Nossa Senhora da Guia, Nossa Senhora do Livramento e Santana da Chapada dos Guimarães. A região de Nossa Senhora da Guia e Nossa Senhora do Livramento se destacavam por servirem de parada para as tropas vindas dos engenhos de rio acima com o objetivo de abastecer a cidade. Os demais lugarejos só tinham movimento quando os senhores de engenho se reuniam para alguma ocasião de festa ou para assistir à missa.

As residências cuiabanas eram simples construídas de adobe[15] e de taipa[16] e cobertas de telha, mesmo as casas dos mais ricos, e também possuíam quintais enormes, indo até o outro lado da rua, plantados com muitas árvores frutíferas. Existiam alguns sobrados de acordo com Volpato (1993), que possuíam aparência elegante, pintados a óleo, forrados de papel e mobiliados com móveis fabricados na Província ou importados. Os móveis não eram muito comuns em Cuiabá, pois as pessoas tanto ricas quanto pobres tinham o hábito de dormir em redes, fato que resultou no desenvolvimento do artesanato de fabricação de redes manuais na região.

Outra questão de suma importância não citada nesse recorte, foram os escravos que tiveram fundamental participação na estruturação da sociedade, com a chegada do novo conceito sobre o trabalho, eles foram classificados como o seguimento fragilizado da sociedade, sendo reprimidos pela elite. Nesse cenário o homem livre e pobre passou a ser marginalizado, e lentamente transformado no negro, responsável por todas as situações de atrasos vividas pelo país. Essa nova forma de percepção do trabalho e da sociedade se intensificaram rapidamente pressionando os homens livres e pobres, disciplinando-os para o trabalho e os escravos passaram a ser um mal necessário.

4 Abastecimento de água

Com a descoberta do ouro, a população cresceu de forma acelerada, e a localização da cidade foi definida em função da mineração sem se preocuparem com outras questões importantes como o abastecimento da água para o povoamento. No

[13]Divisão administrativa de origem romana, trazida para o Brasil pelos portugueses; equivalente a vila; menor unidade territorial político-administrativa autônoma; entre os antigos romanos, cidade que possuía o direito de se administrar e governar por suas próprias leis; substitui o termo "vila" a partir da República, tendo aparecido pela primeira vez na legislação brasileira através da Carta Régia de 29/10/1700.*Disponível* http://produtos.seade.gov.br/produtos/500anos/institutogeográficocartográfico(1995).

[14] Sede de uma igreja paroquial, que servia também, para a administração civil; categoria oficial institucionalmente reconhecida a que era elevado um povoado quando nele houvesse uma capela curada ou paróquia, fração territorial em que se dividem as dioceses; designação portuguesa de paróquia. *Disponível* http://produtos.seade.gov.br/produtos/500anos/institutogeográficocartográfico(1995).

[15] **Adobe** É considerado um dos antecedentes históricos do tijolo de barro e seu processo construtivo é uma forma rudimentar de alvenaria. São tijolos de terra crua, água e palha e algumas vezes outras fibras naturais, moldados em fôrmas por processo artesanal ou semi-industrial.

[16] **Taipa** processo de construção de paredes que utiliza barro amassado para preencher os espaços criados por uma espécie de gradeamento, varas, bambus, caules de arbustos etc.

início o córrego da Prainha supria a demanda, embora a água desaparecesse na época da seca, e com intuito de garantir o abastecimento de água, formam construíram bicas em vários pontos da cidade, duas na Mandioca, uma no Rosário, três na Prainha e uma no Mundéu, todas localizadas na Freguesia da Sé, ainda assim foram insuficientes para atender a população.

De acordo com (MENDONÇA,1973, *apud* Barreto, N. M. S, p. 58), Dom Antônio Rolim de Moura, primeiro governador e Capitão General de Mato Grosso, em 1751, trazia uma carta instrutiva, com um relato da política portuguesa, em seu item 24º, que tratava do abastecimento de água para Cuiabá, através do ribeirão Motuca, eram sete fontes da Vila Real, aprovando a localização do sítio urbano às seculares recomendações lusitanas quanto às "boas águas", e assim, essas fontes demarcaram a expansão da vila até a virada do século.

> [...] a Sudoeste, a ´detrás da Matriz ou ´da Matriz, no vale da Cruz das Almas (atual Generoso Ponce); a Sudeste, a do Mundéu, atraindo habitações na costa oriental do Prainha; a Nordeste, a do Tanque do Arnesto, puxando a ocupação (mesmo que rala) pelos aclives da morraria onde depois foi erguida a Capela/Igreja de N. Sr.ª do Rosário; e a Nordeste, as da Mandioca, favorecendo a ocupação da parte mais central da Vila (ROSA, 1996, p. 136).

No ano de 1790, algumas autoridades provinciais pretendiam construir um sistema de abastecimento público de água potável, por meio de um valo do córrego Motuca até o Jacé, atual avenida Historiador Rubens de Mendonça, atrás da 14ª Brigada, no entanto, somente em 30 de novembro de 1882, conseguiram realizar a construção do sistema de abastecimento, na gestão do presidente José Maria de Alencastro, trazendo a água potável do rio Cuiabá para a região do 2º distrito, hoje bairro do Porto e para a parte central da cidade.

5 Considerações finais

Falar de Cuiabá, tanto do ponto de vista da história ou quanto da filosofia é mergulhar no imaginário, nas imagens, nas lembranças do passado tornando o futuro uma cópia colorida dos tempos vivenciados pelos nossos antepassados. Diante desse contexto de vida simples, devido ao descobrimento do ouro na região cuiabana, tivemos momentos de muitas tensões e disputas de poder. As condições de vida da população mato-grossense eram bem diferentes das vividas pelos habitantes das regiões litorâneas do país, principalmente da região Centro Sul. Aos poucos adotavam-se os modelos de vida considerados, o ideal de progresso e civilização, e o estilo vigente foram considerados atrasados pelas classes dominantes.

Mesmo sem condições econômicas de implantar o modelo de progresso e de sociedade capitalista, trazida pelos imigrantes europeus, passaram a ser desejados pela elite mato-grossense, surgindo inúmeras discussões pela chegada da estrada de ferro, pois Cuiabá encontrava-se distante dos grandes centros e seria uma forma de aproximá-la da chamada civilização.

No entanto, é relevante ressaltar de acordo com Lefebvre(1993), o cotidiano não seria apenas um grau inferior da reflexão e do "vivido" em que essas duas formas da experiência se confundiriam ainda, em que tudo o que se verifica parece pertencer ao

universo, em que o mundo é encarado e enfrentado como a soma de todas as coisas. E assim, pode-se afirmar que o homem transformou todo esse cenário em prol do capitalismo, as casas com seus grandes quintas com árvores frutíferas perdem lugar para um emaranhado de prédios que fazem parte do mundo contemporâneo, fruto do progresso.

Referências

ALVES, U. N. **Cuiabá 300 anos**. Evolução Histórica - Temas Críticos - Vultos Notáveis. Cuiabá: Memória Brasileira, 2019. 196 p.

BARRETO, N. M. S. **Bicas, fontes, chafarizes, caixa d´água velha e a água de beber no Espaço Urbano de Cuiabá** (1790-1886), Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2015.

COSTA E SILVA, P. P. **Erros e Mitos na História de Mato Grosso**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato Editorial, 2012.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira.** São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

_____. **Toponímia e cultura**. In: Instituto Estudos Brasileiros. São Paulo. 1987, p. 93-101.

_____. **Características do signo toponímico**. In: Língua e Literatura. São Paulo: 1980, p. 287-293.

FREITAS, M. **Fundação de Cuiabá**. Cuiabá. 1930, 23p.il – (Histórias ilustradas), editora Defanti, Cuiabá – MT, 2009.

LEFEBVRE, H. **A vida Cotidiana no Mundo Moderno**. Tradução Alcides João de Barros, - São Paulo, Editora Ática S.A, 1991

SPINA, S.; **Introdução à Edótica: crítica textual**. São Paulo, Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

VOLPATO, L.R.R. **Cativos do Sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá: 1850-1888** – São Paulo: Editora Marco Zero; Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER MESTIÇA NA LITERATURA DO SÉCULO XIX: ENTRE O ESCRAVO, DE JOSÉ EVATISTO DE ALMEIDA E SIMÁ, ROMANCE HISTÓRICO DO ALTO AMAZONAS, DE LOURENÇO AMAZONAS

Gisele Cristina KRAESKI
PPG Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso
Antonio Aparecido MANTOVANI
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: A colonização marcou os territórios brasileiro e africano com a violência da opressão aos povos nativos, que se estendeu ao longo dos séculos para os mestiços oriundos desses contatos étnicos e culturais. Esta violência é representada ao longo das obras do português José Evaristo de Almeida em *O escravo* e de Lourenço Amazonas em *Simá, romance histórico do alto Amazonas*, especialmente contra a mulher local, nativa e mestiça através de violências físicas e sexuais, que ocasionam traumas sécio-culturais, marcando as sociedades brasileira e caboverdiana. Este trabalho visa abordar esta temática percorrendo os caminhos que algumas personagens femininas traçaram no contato com o dominador português/branco dentro das narrativas, que se ambientam no arquipélago de Cabo Verde e na Amazônia brasileira. Através das leituras de Marcio Seligmann-Silva (2008) e Simone Caputo Gomes (2012) sobre a abordagem do trauma no texto literário e de Alfredo Bosi (1992) sobre os processos de colonização, a presente pesquisa aborda as obras destes autores que foram relegados ao esquecimento por muitos anos após publicadas suas obras, quase que simultaneamente: *O Escravo*, de 1856 e *Simá, romance histórico do Alto Amazonas*, de 1857. Conclui-se que a evidente similaridade das obras passa longe da simples coincidência. A forte presença de elementos como o estupro, a escravidão, a loucura, a vingança vêm de encontro a proposta de dar voz às populações violentadas e escravizadas, fazendo emergir uma problemática que não se esgotaria nas linhas de ambas as narrativas.
PALAVRAS-CHAVE: literatura comparada; literatura de expressão amazônica; literatura africana; representação da mulher.

***ABSTRACT*:** *Colonization marked the Brazilian and African territories with the violence of oppression of native peoples, which extended over the centuries to the mestizos from these ethnic and cultural contacts. This violence is represented throughout the works of Portuguese José Evaristo de Almeida in O slave and Lourenço Amazonas in Simá, a historical novel from Alto Amazonas, especially against local, native and mestizo women through physical and sexual violence, which cause seventh-cultural trauma, marking Brazilian and Cape Verdean societies. This work aims to address this theme by following the paths that some female characters have drawn in contact with the Portuguese / white dominator within the narratives, which are set in the archipelago of Cape Verde and the Brazilian Amazon. Through the readings of Marcio Seligmann-Silva (2008) and Simone Caputo Gomes (2012) on the approach to trauma in the literary text and Alfredo Bosi (1992) on the colonization processes, this research addresses the works of these authors who were relegated to oblivion for many years after their works were published, almost simultaneously: The Slave, 1856 and Simá, historical novel of the Upper Amazon, 1857. It is concluded that the evident similarity of the works goes far from the simple coincidence. The strong presence of elements such as rape, slavery, madness and revenge come against*

the proposal of giving voice to the raped and enslaved populations, giving rise to a problem that would not be exhausted in the lines of both narratives.
KEYWORDS: *comparative literature; amazon expression literature; African literature; Woman's representation.*

1 Introdução

Os processos de colonização deixaram marcas na cultura e na sociedade dos países colonizados, especialmente para as populações locais. Segundo Alfredo Bosi (1992, p. 21), "não se pode negar o caráter constante de coação e dependência estrita a que foram submetidos índios, negros e mestiços", e essas marcas de violência e enrijecimento dos "mecanismos de exploração e de controle" são refletidas nos textos literários. Em *O escravo* (1856), romance fundador de temática cabo-verdiana segundo Manuel Veiga no prefácio da edição de 1989 da obra, José Evaristo de Almeida retrata as consequências das relações de escravidão, utilizando o estupro como alavanca para os conflitos da narrativa, que conta a história do escravo que se apaixona pela patroa, mestiça, de quem é tio sem saber.

A relação estreita da colonização da região norte do Brasil e de Cabo Verde, encontra-se na criação, em 1751, do Estado do Grão-Pará e Maranhão que obteve em 1757, através da Companhia do Grão-Pará e Maranhão, autonomia para dominar a região de Cabo Verde que serviu de base para as ações de comércio e tráfico dos escravizados africanos, já que no Brasil já havia sido abolida a escravidão indígena em 1755. Encontramos na narrativa de *O escravo*, referencia ao Brasil quando João, após alforriado, vaga a procura da mulher que pode lhe explicar sua origem: "o escravo, pois, transpôs, a vargem chamada da Companhia, por ser ali que a do Grão Pará e Maranhão construíra armazéns, os quais já não existiam na época a que nos referimos" (ALMEIDA, 1989, p. 110).

Resultado dessas relações e confrontos étnicos, a literatura serviu-se de duas obras de escrita simultânea no Brasil e em Cabo Verde que abordaram as relações humanas durante os processos de colonização, envolvendo mestiçagem, disputa de poder, ocupação territorial: em *Simá: romance histórico do Alto Amazonas* (1857), Lourenço Amazonas dá destaque ao encontro do branco com o indígena já "civilizado", cujo malogro resulta no roubo do pai e estupro da filha, originando Simá, que pela beleza e graça mameluca atraí diversos pretendentes, entre eles seu pai biológico.

Este trabalho visa analisar em ambas as obras o trauma oriundo das situações conflituosas ocorridas durante os processos de colonização na época em que se referem, dando destaque a condição da mulher local, a violência a que está sujeita, além da visão da mulher como objeto exótico pertencente ao senhor. Destacam-se nas obras questões referentes a loucura, tristeza, vingança, que vem dialogar com a condição dessas mulheres dentro de um contexto de produção romântico. Serão utilizadas como referências Márcio Seligmann-Silva (2008) e Simone Caputo Gomes (2012), sobre o trauma histórico e coletivo presente na literatura, e Alfredo Bosi (1992) sobre os processos de colonização, além de pesquisadores das referidas obras.

2 Diálogo entre obras fundadoras

O romance do português de nascimento José Evaristo de Almeida, *O escravo*, foi publicado em 1856, em Portugal, porém sua história ambienta-se em Cabo Verde, sendo considerado por muitos críticos como obra fundadora da literatura cabo-verdiana. Sua capa original indica o ano de 1854, África, como uma clara referência de que foi escrito dois anos antes ainda em Cabo Verde, onde viveu por muito tempo José Evaristo de Almeida, tendo exercido cargos públicos. Seu romance foi reeditado em 1989 por Manuel Ferreira, com tiragem de 600 exemplares, tendo este noticiado o aparecimento de um único exemplar da obra, porém o pesquisador Alberto Francisco Mendes Lopes, em dissertação de mestrado apresentada a Universidade do Porto em 2010, diz da existência de pelo menos mais um exemplar na Biblioteca Pública Municipal do Porto. Simone Caputo Gomes, em artigo intitulado *Olhares transversais da escrita literária sobre a cultura identitária do arquipélago: do dilema do "primeiro" romance cabo-verdiano à produção contemporânea*, diz que:

> embora português, por critérios ambientais e histórico-culturais, José Evaristo d`Almeida escreveu uma obra que se enquadra no âmbito da literatura cabo-verdiana, embora não seja escritor cabo-verdiano. Seu romance é considerado o primeiro do percurso literário crioulo, mas não sem alguns dilemas de perspectiva, a começar pelo veículo utilizado, a língua portuguesa, recheada no entanto de crioulidade. (GOMES, 2008, p. 3).

Também Manuel Veiga, no Prefácio da obra reeditada em 1989 nos diz da caboverdianidade do autor: "Não há dúvidas de que a obra de José Evaristo d'Almeida poderia, perfeitamente, ser escrita por um cabo-verdiano (...), sendo ele originário de Portugal, a sua vivência, porém, era cabo-verdiana".

A obra *Simá*, datada de 1857, inaugura, segundo José Alonso Torres Freire (2008, p. 75), a temática amazônica na literatura, sendo publicado no mesmo ano que *O guarani*, de José de Alencar, e oito anos antes de *Iracema*. Assim, "o romance inicia sua história na Amazônia significativamente por um perfil de mulher e, um dado importante, indígena, cuja tribo está prestes a perder a identidade". O romance ainda incorpora, segundo Gondim (2003), "um tema inédito até então, especialmente no canône romântico, o estupro" (FREIRE, 2008, p. 75-76). A obra é "vítima" do esquecimento literário, apontado por Maison Antonio dos Anjos Batista (2017) no artigo *O Apagamento Histórico-Literário De Simá*. O autor aponta que ignorar o romance de Lourenço Amazonas foi um processo em que contribuíram o desprestígio de produções na região Norte do país, consideradas inexistentes, além das publicações do indianista José de Alencar, que ofuscaram a temática similar do autor de *Simá*, tornando a obra pouco conhecida, não estudada, exigindo um esforço extremo para que não caia no total esquecimento histórico-literário (BATISTA, 2017).

Assim também *O escravo* (1856), levou mais de meio século pra ser reeditado: "segundo informação de Manuel Ferreira, a obra seria reeditada, em fascículos, no jornal A Voz de Cabo Verde, da Praia, saídos desde o n.º 244, de 22 de Maio de 1916, ao n.º 294, de 21 de Maio de 1917" (LOPES, 2010).

Em ambas as narrativas ascende o conflito e as consequências desastrosas para os povos oriundos das regiões colonizadas, episódios históricos de levantes e conflitos

das regiões tematizadas, a certeza de pertencimento das mulheres mestiças ou nativas[17] mais belas aos colonizadores, como um direito constituído, e o fim trágico, como símbolo da destruição e morte dos grupos nativos, de sua cultura e liberdade. Segundo Batista (2017, p. 43), "em *Simá* temos um romance notadamente de corrente indianista que trata da colonização portuguesa, onde se percebe claramente a perda da identidade indígena em contato com a cultura dos brancos". Em *O escravo*, "podemos dizer que a representação da sociedade cabo-verdiana (...) nos dá conta de um processo de mestiçagem — biológica, mas também cultural — maduro e consolidado, ao ponto de o branco chegado da metrópole ser olhado com alguma desconfiança" (LOPES, 2010, p. 66). Assim, temos duas narrativas de temáticas fundadoras com similaridades incríveis, publicações quase que simultâneas (1856-1857) e que nos apresentam mulheres mestiças idealizadas pela perfeição e cobiçadas, como foram cobiçados os territórios brasileiro e cabo-verdiano durante os processos de colonização iniciados já no século XV e que estenderiam conflitos étnicos até os dias de hoje.

3 Trauma e literatura: a violência da dominação no conxteto colonizador de Brasil e Cabo Verde

A experiência traumática proveniente de acontecimentos históricos como grandes guerras e holocaustos deixa marcas não apenas individualmente, mas na literatura, que busca expurgar seus pecados através da narrativa e recriação ficcional dos fatos. Márcio Seligmann-Silva (2008) estabelece algumas relações das narrativas ficcionais de traumas históricos descritos por meio da individualidade dos personagens ficcionais que, em geral, são um escudo para o mergulho nos acontecimentos que não poderíamos encarar de forma direta ou testemunhal. Segundo este pesquisador, a literatura e as artes de modo geral serviriam como um "escudo de Perseu", permitindo encarar nosso medo da Górgona, medo este paralisante. Logo, nos "genocídios ou nas perseguições violentas em massa de determinadas parcelas da população, a memória do trauma é sempre uma busca de compromisso entre o trabalho de memória individual e outro construído pela sociedade" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 67).

Em geral, testemunhas de experiências traumáticas sentem necessidade de contar aquilo que viveram, porém têm dificuldade de fazer seu discurso ser aceito, justamente por não "ter condições de se afastar de um evento tão contaminante para poder gerar um testemunho lúcido e íntegro" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 68). Assim, apesar da narrativa testemunhal apresentar seu valor e contribuição, Seligmann-Silva (2008) aponta que muitas vezes as situações são melhor narradas por quem consegue fazer um mergulho no fato histórico através da imaginação.

Simone Caputo Gomes (2012) em artigo intitulado *Impactos e afinidades do conceito de "ambiente" em textos literários cabo-verdianos e brasileiros: uma reflexão sobre a literatura na relação com a experiência traumática*, demonstra como a seca se reflete na literatura cabo-verdiana de forma a refletir o trauma da morte de tantas pessoas e conciliar o passado com vista para uma superação da experiência. Fazendo uma relação da seca no Nordeste brasileiro apresentada em músicas e obras literárias e

[17] Considerando que Cabo Verde não era habitado antes dos processos de colonização, seria incorreto afirmar que a população negra é nativa de Cabo Verde, porém para fins de análise comparativa esse trabalho considerará a etnia dentro do contexto africano de ocupação, sendo o Outro, não-nativo, o europeu colonizador.

a situação da seca no arquipélago Cabo Verde, também representada por meio das artes, Gomes (2012, p. 151-152) aponta que "no caso da Literatura, o escritor consegue dar voz a experiências que, provavelmente, os sobreviventes a elas não conseguiriam verbalizar, por excesso de choque".

Evidentemente, a escravidão dos povos indígenas e negros é uma mancha no passado de muitos países. Porém, o processo de escravização de uns por outros funcionou a serviço de uma necessidade econômica de dominação e conquista de novos territórios: a colonização. Em geral, "o traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina" (BOSI, 1992, p. 12). Para Alfredo Bosi (1992), a colonização não é apenas o deslocamento de populações para outros espaços, mas uma necessidade que brota de conflitos e necessidades econômicas da "matriz", na tentativa de dominar a natureza e o outro, considerado não civilizado. A violência explicita na dominação dos europeus nos países africanos e americanos durante a expansão colonizadora, estava a serviço da dominação, da demonstração de poder, marcando territórios "não-civilizados" e povos coagidos ao trabalho e a obediência.

> A colonização como uma das formas de encontro entre as culturas resulta de um propósito consciente de conquistar o poder e realizar a exploração econômica, articulados por processos sociais, signos e valores forjados, sem os quais, o sistema não se manteria. Quer dizer, o sistema de ideias que sustenta a colonização só sobrevive por intermédio da representação simbólica que subjaz a ele. A exploração econômica dos seus agentes é vinculada a uma rede simbólica que envolve valores, instituições e modos de vida (TORRES, 2009, p. 197).

A violência como forma de dominação e opressão apresenta-se brevemente em *O escravo* (1856) no capítulo em que conhecemos a feiticeira, que vem a ser mãe do escravo João, do qual foi separada quando bebê pelo patrão, de quem teve um filho aos treze anos contra a própria vontade e que renega. Julia, a feiticeira, nutre um ódio que vai sendo justificado à medida que tomamos conhecimento de seu passado. O narrador ainda nos orienta sobre o discurso desta mulher dizendo que há "na voz de uma louca alguma coisa de elevado e sublime" (ALMEIDA, 1989, p. 75). Somos conduzidos, durante a narrativa, a pensar um processo de escravidão que incluía pouca violência, mas o narrador nos deixa pistas de que na verdade a violência havia se tornado corriqueira:

> *Não havia ali escravo, que – por melhores que fossem seus senhores – não tivesse experimentado os golpes do açoute*; as dores do castigo lembram sempre, em quanto que facilmente se esquece a justiça que muitas vezes presidiu a esse mesmo castigo; não deve pois admirar, que os escravos respondessem às palavras da louca com um grito uníssono, imenso e horrível, que clamava vingança! vingança! (ALMEIDA, 1989, p. 75, grifo nosso).

Também o escravo João, bem tratado e educado por Maria que lhe ensinou a ler, foi anteriormente maltratado pelo irmão da jovem, aparentemente por puro capricho, "destinado a servir de joguete a uma criança" (p. 28), ouvindo repetidamente: "Estes negros são uns animais superiores aos macacos só no falar – o seu mestre deve ser o chicote – a tortura o incentivo para os fazer trabalhar" (p. 28). A passagem retrata a fala

preconceituosa e racista por parte da criança que viria a falecer de uma doença local ainda muito jovem.

Simá (1857), como romance histórico apresenta diversos conflitos relacionados a disputa do território amazônico pelos portugueses e espanhóis, que dividiam os indígenas da região em preferências de acordo com os discursos de dominação. É perceptível na narrativa que o indígena serve de joguete de demarcação territorial, sendo desvalorizado pelo branco colonizador. Além de descrições da paisagem que ocupam páginas e páginas, *Simá* conta com longos diálogos estabelecidos entre missionários, indígenas e exploradores, denotando uma certa liberdade de expressão, mascarando a aculturação sofrida pela etnia Manaós. Sobre a colonização, um desses longos diálogos entre o Missionário, religioso e catequista, e Régis, explorador e pai de Simá por via de um estupro cometido anos antes ao dopar uma indígena e roubar seu pai, exalta-se ao justificar a escravidão como necessária ao processo de civilização do país: "Ao que chamais vós escravidão? Naturalmente a ocupação do país! (...) E o que é que tendes a nos repreender no processo de sua civilização? (...) Força foi fazê-los sentir, que não se pode existir no mundo desquitado do resto de seus habitantes. Bom ou mau grado obrigamo-los à civilização" (AMAZONAS, 2011, p. 194). A esta opinião exaltada segue a irônica resposta do Missionário:

> Que amabilidade a vossa comparando-os hoje aos habitantes do resto do mundo, quando então degradando-os da ordem em que os colocou a Providência, precisa foi a bula de um papa para vos obrigar a considera-los gente! Que belo processo de os chamardes à civilização, entrando em suas malocas, atirando sobre os indóceis, e cativando os prisioneiros! Que bela sociedade, a que assim os convidastes, no patamar de vossa escada e no cabo de vossa enxada! Que bela civilização, que importa simultaneamente a mais crassa ignorância, e a inoculação dos mais hediondos vícios de vosso país! Que celestial benção não deve pesar sobre vossas cabeças!!! (AMAZONAS, 2011, p. 194).

Percebemos logo que a violência da civilização imposta aos índios da região amazônica é considerada necessária para a efetivação da integração dessas populações à sociedade brasileira dominada pelo colonizador português. Em justificativa aos métodos violentos de dominação, afirmava-se que o negro e o índio eram raças inferiores, não-civilizados, o que segundo Nancy Leys Stepan (1994) foi relacionado também ao tipo físico e tamanho reduzido do crânio e das mandíbulas. Partindo deste pressuposto, Stepan (1994, p. 75) demonstra como, durante o século XIX, as chamadas "raças inferiores" eram relacionadas ao tipo "feminino" da espécie humana, assim como a mulher seria a "raça inferior" de gênero.

> Especialmente significante para a ciência analógica de diferença e similaridade humanas foi o estudo sistemático e a medição do crânio. A importância do crânio para os estudiosos da diferença humana estava no fato de que nele situava-se o cérebro; as diferenças na forma e no tamanho do crânio eram presumivelmente correlacionadas às diferenças de inteligência e de comportamento social (STEPAN, 1994, p. 78).

Baseado nisso, o negro e o índio seriam "raças inferiores" ao colonizador, que teria nisso uma espécie de "carta branca" para civiliza-lo, ensinar-lhe os conhecimentos e a fé verdadeiros, independente dos modos como isso viria a ocorrer, mas agora baseados na "ciência". Dentro desse contexto, a mulher ocuparia que espaço? O subalterno do subalterno? O Outro do outro primitivo e inferior? E se a violência impressa na literatura que aborda a escravidão a serviço da colonização já é dura e traumática para o passado histórico das nações dominadas, que violências mais a mulher nativa e mestiça teria sofrido, com base nos relatos das narrativas comparadas? Abordaremos este ponto a partir de agora.

4 Dominação e violência contra a mulher em *Simá: romance histórico do alto amazonas* e *o escravo*

A colonização não se ateve unicamente em civilizar e dominar o nativo, mas também a apropriar-se de seus bens materiais e culturais que fossem úteis ao "colono", "pois lhe interessa e lhe dá sumo gosto tomar para si a força do seu braço, o corpo de suas mulheres, as suas receitas bem-sucedidas de plantar e cozer e, por extensão, os seus expedientes rústicos, logo indispensáveis, de sobrevivência" (BOSI, 1992, p. 28). A utilização do termo "tomar para si" define perfeitamente a relação do colonizador com as mulheres locais: uma possessão.

A própria relação homem – mulher já denota, segundo Simone de Beauvoir (2016), uma relação de dominação, em que a mulher situada como o Outro afirma o homem como seu opressor. A colonização faz brotar no explorador europeu a sensação de poder, vinculada as navegações, que segundo Bosi (1992) são exaltadas na literatura transformando o opressor em herói e a violência utilizada como necessária. Imbuído desse espírito "elevado" e "superiorizado" o homem branco depara-se com as mulheres nativas e mestiças, sejam escravas ou não, e sente-se detentor do direito sobre elas.

Em *O escravo*, Jerônimo Pimentel, avô de Maria, "entendia que as escravas deviam ufanar-se, quando escolhidas para servirem de joguete aos desejos sensuais de seu senhor, e acreditava – o orgulhoso – que à menor manifestação da sua parte, elas não podiam deixar de pagar-lhe com paixão uma preferência, a que deviam ser reconhecidas." (ALMEIDA, 1989, p. 71). Esta visão repete-se quando o senhor Lopes aparece na propriedade em que vive a bela mestiça Maria, imbuído de uma carta de recomendação e com intenções de enriquecer. Ao conhecer a bela dama o sujeito declara-se apaixonado e causa constrangimento a moça ao propor-lhe um relacionamento tão afoitamente. A jovem Maria

> tomou como um insulto as palavras de Lopes. Mulata, como era, persuadiu-se que sua cor – mais que nenhuma outra circunstância – animara Lopes a fazer-lhe uma declaração, que ela olhou, desde logo, como a manifestação implícita de que *ele presumia que uma mulata aceitava sempre com reconhecimento o amor de um branco* (ALMEIDA, 1989, p. 46, grifo nosso).

Consciente da sociedade e dos conceitos vigentes, Maria demonstra sua indignação e abandona o passeio pela fazenda, que João seguia de perto. O escravo ainda pode ouvir Lopes conversando sozinho sobre os planos que agora incluíam o rapto da bela mestiça: a sublevação militar na Vargem da Companhia, a 22 de março de 1835, que

é apresentada na obra com uma mescla da revolta dos escravos acontecida no final deste mesmo ano.

A narrativa de *Simá* é muito mais específica quanto a esta visão do homem branco em relação às mulheres nativas ou mestiças, reiterando mais de uma vez que a jovem Simá jamais poderia unir-se a um índio, sendo tão bela e agradável. Os exploradores brancos chegam a lamentar "a lástima da relaxação dos costumes, da qual resultava o escândalo de casar-se um indígena com uma mameluca linda, bela e por isso mais apta para o desfruto dos brancos" (AMAZONAS, 2011, p. 166).

> Ela havia com a idade assumido toda a graça inerente às mamelucas: sua formosura e elegância a par de sua polidez e amabilidade constituindo-se proverbiais, faziam-na importar uma originalidade (...). Os brancos principalmente, *afeitos a considerar uma bela indígena, ou mameluca, como um direito feudal*, ressentiam-se da impossibilidade, que lhes importava a solicitude e prevenção de Severo a par da habilitação de sua filha para compreender a sua dignidade (AMAZONAS, 2011, p. 145, grifo nosso).

Com a promessa de casamento de Simá com o indígena Domingos, aculturado, bem-sucedido, houve uma verdadeira trama para fazer retomar os "costumes", no que Régis arquitetou um plano de gerar conflito entre a fé cristã e a fé indígena, na qual a promessa de casamento se concretizou. A lógica do discurso do homem branco era a lamentação da mudança dos tempos, em que já ia "permitir-se um tapuio casar-se com uma tapuia, ou mameluca, que por sua beleza devia ser reservada para desfruto dos brancos!" (AMAZONAS, 2011, p. 251). Como podemos observar Lourenço Amazonas não poupa ironias para com as relações entre colonizador e colonizado estabelecidas neste espaço longínquo, porém cobiçado, assim como suas mulheres.

Segundo Torres (2009, p. 197), "colocar o dedo na ferida que emoldura a imagem da mulher índia no espelho do branco é fustigar a memória, olhar no retrovisor da história" e perceber que a colonização estabelece a base da visão construída culturalmente desta mulher amazônida ainda hoje. O desejo de dominação, de "tomar para si", como destacado por Bosi (1992), faz dessa mulher vítima de violências não sofridas pelo homem escravizado.

Um dos modos de violência que a mulher inferiorizada por sua etnia e por seu gênero sofre é o estupro. "Estuprar alguém é invadir um corpo sem a permissão do outro. É um ato de violência gravíssimo, imposto por meio da força" (NIGRO, CHATAGNIER e LARANJA, 2018, p. 68). Segundo Nigro, Chatagnier e Laranja (2018), o estupro foi condenado duramente por muitas civilizações, porém a definição dada ao estupro vinculava o ato ao comportamento e passado da mulher: apenas as mulheres virgens poderiam sofrer a violência sexual, as demais mulheres não tinham "honra" para guardar. Além disso, segundo as autoras, uma das formas de penitenciar o ato violento era redimi-lo casando-se com a vítima.

O estupro é uma violência muito traumática que, como dissemos anteriormente aparece nas obras comparadas de forma inédita tanto no Brasil quanto em Cabo Verde. O silenciamento ao qual a mulher vítima de violência sexual é submetida, gera "traumas profundos e marcas não apagadas pelo tempo" (NIGRO, CHATAGNIER e LARANJA, 2018, p. 79). Segundo Sandra Regina Goulart Almeida (2010, p. 17) em prefácio à obra *Pode o subalterno falar?*, de Gayatri Spivak, "se o discurso do subalterno é obliterado, a mulher

subalterna encontra-se em uma posição ainda mais periférica pelos problemas subjacentes às questões de gênero". Falar, portanto, do estupro na literatura (e nestes casos na literatura escrita pelo homem branco), não apaga do passado histórico a utilização desse ato como forma de punição e controle das mulheres escravas, negras, índias e mestiças. Abordar esta temática é apenas um pequeno passo para superar o trauma coletivo da violência colonizadora.

Na narrativa de *O escravo*, o estupro surge por intermédio da personagem Julia, escrava, mãe de João e avó de Maria. Explica-se: Julia era escrava de Jeronimo Pimentel, que se encanta pela adolescente de apenas treze anos e acaba deixando-lhe grávida. Julia rejeita a gravidez, o filho e ignora-o, sendo entregue ao pai, casando-se futuramente com uma mestiça com quem tem dois filhos: Maria e o patrãozinho de João que morre na infância. Após a separação de Julia do filho, Claudio Pimentel, a jovem escrava se apaixonada e se une a Luis, também escravo, com quem tem um filho de amor: João. Ao saber da "traição" de Julia, Jeronimo Pimentel manda "amarrar sobre o leito a infeliz Júlia, para que assim não pudesse resistir aos escravos, a quem ordenou saciassem seus desejos brutais" (ALMEIDA, 1989, p. 74). Consequência dessa violência, o amado Luis suicida-se e o filho João é levado. Julia passa a viver em prol de uma vingança que incluía seu primogênito, filho do ódio e da dor. Ela nega a maternidade gerada por meio da violência sexual: "Não, o filho do meu algoz não é meu filho (...). Soubesse-os eu tão perto, e o sangue dessa raça maldita já teria vingado a morte de Luis" (ALMEIDA, 1989, p. 117).

No romance histórico de Lourenço Amazonas, o estupro apenas impulsiona a narrativa, sendo tratado de forma menos chocante: a jovem indígena Delfina é violentada enquanto está dopada pela bebida oferecida por viajantes que fizeram parada no sítio de seu pai e lhe roubaram. Acorda com um colar no pescoço que, fazendo o papel do camafeu de *A moreninha*, acaba por fazer reconhecer futuramente a filha mestiça ao seu pai, no momento da morte de ambos. Delfina morre de tristeza pelo sofrimento do trauma e pela impossibilidade de superação.

4 Considerações finais

A violência e a escravidão ocorridas durante os períodos de colonização são um capítulo sofrido e vergonhoso do passado histórico que, no entanto, não podemos nos esquecer. O esquecimento não é a superação do trauma. Os textos literários aqui abordados, apesar de escritos por representantes da elite dominante, demonstram uma sensibilidade e um olhar crítico para com os fatos humanos ocorridos durante o período em que os países onde as narrativas ambientam-se ainda eram colônias de Portugal. Tanto José Evaristo de Almeida quanto Lourenço Amazonas, vivenciaram a exploração e a violência ocorridas em Cabo Verde e na Amazônia, e, dentro de suas respectivas possibilidades, contribuíram para registrar através da ficção o trauma coletivo da violência contra o Outro, "não-civilizado". Nestes casos, a imaginação foi chamada como arma que veio "em auxílio do simbólico para enfrentar o buraco negro do real do trauma. O trauma encontra na imaginação um meio para sua narração" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 70). Esquecer não é realmente possível, pois reflexos da violência sofrida encontram-se ainda hoje presentes na sociedade através do preconceito racial e de gênero. Olhar para o passado é buscar uma compreensão, uma aceitação, a fim de evitar repetir os mesmos erros.

A literatura e as artes são inspiração, por isso, "introjetar o trauma para, tomando dele consciência e verbalizando-o" pode nos ajudar a ultrapassá-lo (GOMES, 2012 p. 154), aprendendo, superando e ensinando o respeito as diversidades. Conseguimos destacar também que não foi uma coincidência duas obras similares produzidas simultaneamente em duas colônias[18] portuguesas. A publicação dessas obras vem de encontro ao momento vivido e a necessidade de dar voz às populações oprimidas, fazendo vir à tona uma problemática que não se esgotaria nas linhas das narrativas aqui expostas, mas através delas poderia expressar seus traumas e violências, expondo um passado do qual muito devemos nos envergonhar.

Referências

ALMEIDA, Cláudia Bernadete Veiga de. ***O escravo***: entre a identidade cabo-verdiana e a literatura europeia. Orientador: Helder Garmes. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-17082009-145351/publico/CLAUDIA_BERNADETE_VEIGA_DE_ALMEIDA.pdf> Acesso em: 26 mar. 2019.

ALMEIDA, José Evaristo de. **O escravo**. 2. ed. Linda-a-Velha: ALAC, 1989.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Apresentando Spivak. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 7-21.

AMAZONAS, Lourenço da Silva Araújo. **Simá**: romance histórico do Alto Amazonas. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2011.

BATISTA, Maison Antonio dos Anjos. O apagamento histórico-literário de Simá. **Decifrar**, Manaus, Ano 5, Vol. 5, n. 10, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/Decifrar/article/view/4006> Acesso em: 30 maio 2019.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOSI, Alfredo. Colônia, Culto e Cultura. *In*: BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 11-63.

CASTRILLON, Susanne Maria Lima. **O romance *O escravo* (1856), de José Evaristo de Almeida no sistema literário português**. Orientador: Helder Garmes. 2010. 220 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-19092011-135151/pt-br.php> Acesso em: 4 abr. 2019.

[18] Brasil tornou-se independente teoricamente em 1822, porém continuava sob domínio de herdeiros da coroa portuguesa.

FREIRE, José Alonso Torres. A Amazônia como relato e como ficção. *In*: FREIRE, José Alonso Torres. **Entre construções e ruínas**: o espaço em romances de Dalcídio Jurandir e Milton Hatoum. São Paulo: Linear B., 2008. p. 57-100.

GOMES, Simone Caputo. Olhares transversais da escrita literária sobre a cultura identitária do arquipélago: do dilema do "primeiro" romance cabo-verdiano à produção contemporânea. *In*: Congresso Internacional da ABRALIC, 11., 2008, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/001/SIMONE_GOMES.pdf> Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. Impactos e afinidades do conceito de "ambiente" em textos literários cabo-verdianos e brasileiros: uma reflexão sobre a literatura na relação com a experiência traumática. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 22, p. 139-156, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/51687/55753> Acesso em: 20 maio 2019.

LOPES, Alberto Francisco Mendes. **Uma leitura do romance *O escravo*, de José Evaristo d'Almeida**. Orientador: Francisco Topa. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23903/2/tesemestalbertolopes000096861.pdf> Acesso em: 3 abr. 2019.

NIGRO, Cláudia M. C. N.; CHATAGNIER, Juliane C.; LARANJA, Michelle R. da R. O estupro sob a ótica feminina: violência de gênero na literatura. *In*: NIGRO, Cláudia M. C. N.; CHATAGNIER, Juliane C.; LARANJA, Michelle R. da R. **Corpos que (se) importam**: refletindo questões de gênero na literatura e em outros saberes. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 67-85.
SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n1/05.pdf> Acesso em: 4 maio 2019.

STEPAN, Nancy Leys. Raça e gênero: o papel da analogia na ciência. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 72-96.

TORRES, Iraíldes Caldas. Gênero e relações de poder: um passeio pela formação social da Amazônia. *In*: MORGA, Antonio Emilio; BARRETO, Cristiane Mesquita. **Gênero, Sociabilidade e Afetividade**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2009. p. 183-205.

VEIGA, Manuel. Uma leitura plural. *In*: ALMEIDA, José Evaristo de. **O escravo**. 2. ed. Linda-a-Velha: ALAC, 1989.

ANÁLISE DA REIFICAÇÃO SOCIAL EM PAULO HONÓRIO, PERSONAGEM DE GRACILIANO RAMOS EM *SÃO BERNARDO*

Camilla Guedes Tiburcio PAZIM[19]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Letras

RESUMO: Analisamos, como acontece, na obra *São Bernardo* (1997), de Graciliano Ramos, a reificação social em Paulo Honório, personagem principal e narrador do romance, e como ele, enquanto sujeito social, também a pratica. Esse processo de transformar o outro em coisa mediado pelo capital, ocorre antes e depois do casamento com Madalena, mas traz inúmeros conflitos dentro do relacionamento conjugal. *São Bernardo* caracteriza-se por ser uma obra em que o narrador, Paulo Honório, escreve com o intuito de entender alguns acontecimentos peculiares que se passaram ao longo de sua vida, principalmente a relação conturbada e trágica com a esposa, Madalena. O referencial teórico para análise pautou-se em Antonio Candido (2006), João Luiz Lafetá (1997) e Lukács (1969).
PALAVRAS-CHAVE: Literatura brasileira; *São Bernardo*; reificação.

ABSTRACT:*We analyze the social reification in Paulo Honório, the main character and narrator of the novel, and how he, as a social subject, practices it as well, as it happens in the São Bernardo (1997) by Graciliano Ramos. This process of transforming the other into a thing mediated by capital, occurs before and after marriage with Madalena, but brings innumerable conflicts within the marital relationship. São Bernardo is characterized as a work in which the narrator, Paulo Honório, writes in order to understand some peculiar events that have happened throughout his life, especially the troubled and tragic relationship with his wife, Magdalena. The theoretical reference for analysis was based on Antonio Candido (2006), João Luiz Lafetá (1997) and Lukács (1969).*
KEYWORDS*: Brazilian literature; São Bernardo; reification.*

1 Introdução

Há muitas análises sobre *São Bernardo* (1997) com foco na constituição social das personagens, Antonio Candido (2006) analisa a obra na óptica da relação de Paulo Honório surgir da necessidade patriarcal de preservar a propriedade, entretanto Madalena, que deveria unificar e deixar-se conduzir pelo marido, apresenta a ameaça da perda, na visão de Paulo Honório ela é esbanjadora e mão-aberta. Ao sentir-se de algum modo fraternal, ele se horroriza e o conflito é estabelecido (CANDIDO, 2006). A análise que faremos não tem como foco o patriarcalismo, mas as relações sociais díspares estabelecidas por Paulo Honório e Madalena; e como a distinção entre ideologias reflete na relação amorosa dos personagens. O romance foi lançado em 1934, durante os anos do Modernismo em que se buscava o estabelecimento da identidade brasileira na literatura. Graciliano Ramos foi um intelectual socialmente comprometido e

[19] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de São Paulo em 2011 e graduada em Letras Português/Inglês pela Unesp/Ibilce em 2017. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Unemat *campus* de Sinop, na linha de pesquisa de Estudos Literários.

preocupava-se com questões de humanização. Em suas obras há a abordagem de aspectos sociais, principalmente, os regionais vinculados ao Nordeste.

São Bernardo é uma obra cuja narração se dá em 1ª pessoa por seu personagem principal, Paulo Honório. Ambientada em Viçosa, no estado de Alagoas, região entre o agreste e o litoral, não é o sertão, caracteriza-se pelo semiárido. Há ainda no romance marcas do período histórico vivido, Paulo Honório refere-se sempre à Revolução de Outubro, ao partido e à Oligarquia, assim, ambientamos a narração na década de 1930 em que, com a Revolução de 30, houve a passagem da Oligarquia para a República Getulista.

A pesquisa feita é de cunho bibliográfico, partiu, primeiramente, da leitura crítica da obra e da busca por aspectos que buscassem refletir aspectos sociais. Em seguida, deu-se o processo de investigação da teoria que corroborasse com os aspectos aqui analisados. Assim, este trabalho divide-se em introdução, análise crítica da obra e conclusão. Sendo esta primeira parte a contextualização tanto do artigo quanto da obra analisada; em seguida, passaremos à análise crítica do romance enviesada pelo aspecto teórico com objetivo de confirmar o processo de reificação praticado e vivido por Paulo Honório, por último, concluiremos em que medida a análise feita sustenta a dialética refletida pelo personagem.

2 Paulo Honório e Madalena: reificação social

A atividade de narrar relaciona-se à capacidade humana de produzir o belo, o agradável ao cognitivo, é o domínio da abstração, da habilidade imaginária, ao mesmo tempo, a narrativa é também uma forma de dar sentido aos acontecimentos, de retenção da memória e ordenação cronológica de fatos, narramos para contar, para relatar experiências, conflitos, dilemas, angústias, temores, afetos e emoções. Segundo Antonio Candido, nosso conhecimento sobre um outro sujeito é sempre incompleto, fragmentário, pois é vinculado à uma percepção física limitada, enquanto no romance, nossa experiência é criada, é estabelecida racionalmente pelo escritor que delimita e encerra dentro da estrutura da narrativa o conhecimento da personagem, formando um todo coeso, ao contrário da infinitude de possibilidades da vida (CANDIDO, 2014). Assim, *São Bernard*o, uma narrativa em 1ª pessoa, caracteriza-se por ser uma obra em que o narrador, Paulo Honório, escreve com o intuito de entender alguns acontecimentos peculiares que se passaram ao longo de sua vida, principalmente, a relação conturbada e trágica com a esposa, Madalena. A obra é uma interface entre a vida social e psicológica do protagonista.

A narrativa separa-se em dois tempos, o passado, para onde Paulo Honório volta, buscando contar sua história e tentar entender os acontecimentos que se passaram, e o tempo da enunciação, o presente, em que, depois de retomar os fatos, o personagem encontra-se solitário e vazio, sem conseguir retomar a direção da vida. Os fatos são contados em ritmo acelerado, o narrador é conciso, avesso a detalhes desnecessários, como se a vida e seus acontecimentos tivessem sempre pressa, como se fosse sempre fechar algum negócio, não havia tempo de espera. Porém, há a mudança do ritmo da narrativa quando contrastamos o presente da enunciação e a narrativa da história passada, "o que surge afinal é o seu retrato: penetrando dentro de si mesmo arranca um mundo de pesadelos terríveis, de signos da deformação e da monstruosidade" (LAFETÁ,

1997, p. 216). No tempo presente, o ritmo desacelera, não há mais para onde ir e Paulo Honório depara-se com o silêncio e a penosidade da solidão.

No início da obra, o narrador relata como conquistou as terras da fazenda São Bernardo, a maneira inovadora com que a tornou uma potência e o fez ser um cidadão notório, influente e rico. Com o advento, e estabilização, da boa posição social, vem a ideia de se casar para que tenha um herdeiro e o personagem logo se interessa por Madalena. Ela é professora, descrita como uma moça jovem, loira e bonita. Paulo Honório interessa-se por ela e logo casam-se. A obra é claramente dividida em duas partes, o antes e o depois do casamento. Temos, anteriormente, ao casamento, a decisão do personagem em se casar, mas sem expectativas ou planos.

> Amanheci um dia pensando em casar. Foi uma ideia que me veio sem que nenhum rabo-de-saia a provocasse. Não me ocupo com amores, devem ter notado, e sempre me pareceu que mulher é um bicho esquisito, difícil de governar. (RAMOS, 1997, p. 57).

Paulo Honório é antes um homem agreste, como se denomina, determinado a conquistar seu patrimônio, e a mantê-lo, é sempre objetivo, reticente e vive a filosofia Maquiavel de que os fins justificam os meios, ou seja, todas as ações são válidas para conquistar o que se pretende: "Acham que andei mal? A verdade é que nunca soube quais foram meus atos bons e quais foram os maus. Fiz coisas boas que me trouxeram prejuízo; fiz coisas ruins que me deram lucro [...] considerei legítimas as ações que me levaram a obtê-las" (RAMOS, 1997, p. 49.) O personagem cuja conduta demonstra sua ideologia capitalista, "ação, energia, objetividade, dinamismo, capacidade transformadora e sentimento de propriedade" (LAFETÁ, 1997, p. 205) age de modo a transformar sujeitos em coisas, dá-se a 'coisificação', transforma-se traços humanos em objetos, tirando-lhes a característica de sujeitos sociais.

Assim, é específico deste processo o predomínio da coisa, do objeto sobre o sujeito, o homem; é a inversão entre a verdade do processo pelo que ele aparenta ser em sua forma imediata; o capital não é uma coisa, mas estabelece-se na relação social entre as pessoas, mediadas pela coisa, Paulo Honório medeia e é, na mesma medida, mediado pela ação do capital (CROCCO, 2009). Esse processo de reificação ocorre em Paulo Honório, a constante dinâmica de transformar o outro em objeto, criando a possibilidade de adquirir, do outro, através do capital, algo que ele, Paulo Honório, não possui. Lucáks, baseado em Marx, declara que "conduzindo essa 'coisidade' das configurações sociais, inimiga do homem, as relações de homem a homem, abole-se, ao mesmo tempo, a falsa importância atribuída ao princípio de explicação irracional e individualista [...]" (LUKÁCS, 1969, p. 17).

Esse processo de reificação, ou seja, de atribuir traços aos sujeitos como se fossem mercadorias, coisas, ocorre em uma conversa com Gondim: "Eu, por mim, entusiasmado com o assunto, esquecia constantemente a natureza do Gondim e chegava a considerá-lo uma espécie de folha de papel destinada a receber as ideias confusas que me fervilhavam a cabeça" (RAMOS, 1997, p. 7); temos também em uma conversa com Padilha: "Perguntei qual é o ordenado, tornou Padilha timidamente. Coitado! Tão miúdo, tão chato, parecia um percevejo" (RAMOS, 1997, p. 49).

O casamento não acontece de maneira diferente, Paulo Honório pensa em se casar, ele quer um herdeiro. Ao conhecer Madalena, gosta da moça e lhe propõe casamento. Madalena representava aquilo que Paulo Honório não era. Desde o princípio,

o casamento fora mais um negócio: "Não fale assim menina. E instrução, a sua pessoa, isso não vale nada? Quer que lhe diga? Se chegarmos a um acordo, quem faz um negócio supimpa sou eu" (RAMOS, 1997, p. 89). Ela importava-se com o outro, enquanto ele baseava-se no ter, ter pessoas e capital e mostrar ter domínio sobre elas.

Após o casamento, entretanto, começam as brigas e desavenças entre o casal, Paulo é um capitalista autoritário e coronelista, Madalena é vista por ele como comunista por defender os direitos dos empregados da fazenda e revolta-se contra as atitudes pouco democráticas do marido. As ações de Madalena despertam a revolta e as acusações do marido. O ciúme é também um elemento fundamental na análise da narrativa, demonstra como Madalena fugia ao controle do marido, por isso ele sente ciúme, o sentimento aumenta e atinge grandes proporções trazendo sofrimento à mulher e delírios de traição ao marido.

> Sim, senhor! Conluiada com o Padilha e tentando afastar os empregados sérios do bom caminho. Sim senhor, comunista! Eu construindo e ela desmanchando. [...] Comunista, materialista. Bonito casamento! Amizade com o Padilha, aquele imbecil. "Palestras amenas e variadas." Que haveria nas palestras? Reformas sociais, ou coisa pior. Sei lá! Mulher sem religião é capaz de tudo. [...] Cruzei descontente as mãos enormes, cabeludas, endurecidas em muitos anos de lavoura. Misturei tudo ao materialismo e ao comunismo de Madalena - e comecei a sentir ciúmes (RAMOS, 1997, p. 132).

Um fato que chama atenção é a falta de detalhes, e mesmo a ausência de fatos, durante toda descrição do narrador sobre a cerimônia de casamento, a intimidade da vida conjugal, a gravidez da esposa e o nascimento do filho. Interessante notar que a união fora mais um investimento de Paulo Honório. Madalena era aquilo que ele não tinha, ela representa a aquisição de um grande capital simbólico, ele tem dinheiro, tem posses, mas não tem capital intelectual o qual teria contraindo, ou adquirindo, matrimônio. Ao narrar a gravidez da esposa e o nascimento do filho, ele diz, simplesmente: "Madalena estava prenhe, e eu pegava nela como uma louça fina" (RAMOS, 1997, p. 113) e "Madalena tinha tido menino" (RAMOS, 1997, p. 124). Acontecimentos importantes passam por ele sem significação, não o transformam, Paulo Honório espera agir sobre tudo que o cerca para transformá-los e inseri-los em sua concepção ideológica.

Percebemos que a independência, autonomia e humanidade de Madalena incomodaram o narrador desde o começo do casamento. À medida que ele a conhecia, notava que ela tinha pensamentos, vontades e opiniões próprias, muito diferentes de todos os que ele possuía. Assim, ele percebe que não consegue controlá-la e ela se torna passível de desconfiança, desperta no marido um ciúme possessivo e injustificado.

Nesse contexto começam as brigas com troca de ofensas e acusações mútuas. O desfecho do relacionamento é o suicídio da professora, quando não suporta mais sofrer com as desconfianças e maus-tratos psicológicos do marido. Segundo Antonio Candido (2006), a bondade humanitária de Madalena instala o conflito em Paulo Honório, que reage contra a dissolução sutil da sua dureza. Quando ela se mata, ele se revolta contra a autonomia da decisão dela. Ela tira dele o direito de posse, há a dissolução de ambos nessa morte, ela se mata por não ter se transformado em "coisa" e ele passa a sofrer por não ter conseguido modificar-se e sabe da parcela de culpa na perda da esposa.

O capítulo 19 da obra é uma suspensão no tempo e no ritmo da narrativa, o personagem reconhece que errou com a esposa e reflete sobre as ações dela.

> Conheci que Madalena era boa em demasia, mas não conheci tudo de uma vez. Ela se revelou pouco a pouco, e nunca se revelou inteiramente. A culpa foi minha, ou antes, a culpa foi desta vida agreste, que me deu uma alma agreste. (RAMOS, 1997, p. 100).

João Luiz Lafetá (1997) nos coloca diante da perspectiva de que Madalena se recusa à reificação e Paulo Honório se espanta, ou seja, ela não se subordina a agir como um produto adquirido, não passa por um processo de transformação que a torna passiva ou a automatiza no sistema de produção em que se inseriu. A obra nos coloca diante da reflexão sobre o valor do intelectualismo sem humanidade. Se Paulo Honório se apropriasse do social de Madalena, teria que renegar quem ele era.

> Como Madalena se recusa a alienar-se, entrando no jogo da reificação, os choques são inevitáveis. [...] a tentativa de Paulo Honório de reduzir Madalena a objeto possuído. Na medida em que a mulher escapa de seu controle, na medida em que ela é capaz de apiedar-se dos trabalhadores miseráveis que vivem na fazenda, na medida em que Madalena se afasta de seu universo de proprietário e escapa, portanto, à sua compreensão, Paulo Honório sente ciúmes. (LAFETÁ, 1997, p. 208).

O 1º capítulo de *São Bernardo* é uma crítica do autor ao modo como a literatura vinha sendo tratada, como um produto de mercado vendido em larga escala. A tentativa de produzir um livro pela "divisão do trabalho" sugere a recorrência desse processo. Assim, a obra é uma crítica ao modo de produção capitalista, é um debate entre o ter (Paulo Honório) e o ser humanizado (Madalena). O relacionamento entre os personagens forma-se em um sistema que valoriza a aquisição, o acúmulo de bens e o enriquecimento a qualquer custo sem que haja limites para a legitimidade das ações que justificam as conquistas, logo, acaba culminando em uma relação antitética.

Temos, de um lado, um latifundiário e, de outro, uma professora com pensamentos voltados à justiça social e aos direitos dos trabalhadores da fazenda, pensamentos contrários ao ideal capitalista que não felicita aqueles que são, ou seja, aqueles que se importam e se indignam com a desigualdade e desrespeito social. Madalena não aceita o modo de vida do esposo e ele não entende como a mulher não se integra e se adapta a seus métodos e concepções. Isso tira dele o controle da posse da esposa e ela dissolve-se na luta contrária à reificação.

3 Conclusão

Graciliano Ramos coloca em suas obras um estilo conciso, sem exageros nas orações e na descrição de detalhes, "parcimônia de vocábulos, a brevidade dos períodos, devidos à busca do necessário, ao desencanto seco e ao humor algo cortante, que se reúnem para definir o perfil literário do autor [...] a condensação, a capacidade de dizer muito em pouco espaço" (CANDIDO, 2006, p. 21). Esse traço lacônico está presente em

São Bernardo e também em *Vidas secas.* O silêncio das personagens e dos acontecimentos retratam a dureza da sociedade em que se inserem.

Em Paulo Honório, é a vida agreste que o leva a ser quem é; para Fabiano é a seca, mas, em ambos, temos a luta pela sobrevivência. O silêncio permeia os acontecimentos e dá sentido aos enfrentamentos sociais dos sujeitos. Ainda que relatados brevemente, os acontecimentos norteiam a vida e as decisões das personagens e culminam em um belo exame da sociedade.

A alternância rítmica da narração e a falta de detalhes em momentos importantes da vida de Paulo Honório chamam a atenção do leitor. Segundo James Wood (2011), detalhes são significativos, pois proporcionam determinadas perspectivas, apontam para a materialidade das coisas e esta tem que nos dizer algo sobre as circunstâncias, ao atentar-se ao detalhe na literatura, atentamo-nos para os detalhes da vida (WOOD, 2011). Por isso, o traço lacônico é importante ao analisar a obra, aponta para a vida de Paulo Honório, para o processo de "coisificação" em que estava envolvido, tanto buscava transformar os outros com quem se envolvia, social e amorosamente, quanto era transformado pela ação do capital.

Dá-se assim a ação dialética do social no processo de reificação, Paulo Honório é um sujeito cujas ações denotam a sua ideologia capitalista. Desse modo, ele age buscando aquisições de coisas e de pessoas, transformando também pessoas em coisas para que seja possível comprá-las. Mas, ao mesmo tempo, dá-se a atuação do capitalismo sobre ele, transformando-o também em coisa para a sociedade em que está inserido. O romance não nos deixa a conclusão sobre qual seria o melhor sistema político. Paulo Honório sofre, sendo capitalista, mas a morte de Madalena, associada à ideia de não conformidade com o sistema em que ela vivia, também traz sofrimento.

Referências

CANDIDO, Antonio. **Ficção e confissão**: ensaios sobre Graciliano Ramos. 3. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. et al. **A personagem de ficção**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CROCCO, Fábio Luiz Tesini. Georg Lukács e a reificação: teoria da constituição da realidade social. **Kínesis**, Marília, v I, n 2, out. 2009, p. 49-63. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Artigo04.F.Crocco.pdf> Acesso em: 07 out. 2018.

LAFETÁ, João Luíz. O mundo à revelia. In: RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 67. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LUKÁCS, Gyorgy. A consciência de classe. In: BERTELLI, Antônio Roberto. (Org.). **Estrutura de classes e organização social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 67. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

WOOD, James. Detalhes. In: WOOD, James. **Como funciona a ficção**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA DA LITERATURA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO.[20]

[21]Cláudia Zanata De Oliveira VASCONCELOS
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras
[22]Izana Néia ZANARDO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras

RESUMO: Este artigo aborda a presença da literatura em um livro didático da coleção "Projeto Teláris", especificamente a Unidade 2 - Capítulo 3, páginas 82 a 94, sendo o volume do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, da disciplina de Língua Portuguesa, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017-2019, pelo fato de ter sido a mais escolhida pelas instituições de ensino no estado de Mato Grosso. O objetivo central é refletir pelo modo como o texto literário é abordado no livro didático, se sua presença tem potencial para o letramento literário dos alunos (no sentido de despertar para o gosto da leitura e de desenvolver suas competências progressivamente) e cumpre a função de seu papel humanizador. Também mencionaremos o papel dos professores como incentivadores da leitura literária no contexto intra e extraescolar e como eles podem trabalhar o texto literário para sensibilizar o aluno a sentir e a pensar sobre os textos. O principal referencial teórico está pautado em COSSON (2012). O resultado aponta que são importantes para além da utilização dos textos literários presentes no livro didático, o incentivo do professor e a organização dos momentos da leitura de textos literários com os alunos.
PALAVRAS-CHAVE: literatura; livro didático; ensino fundamental; letramento literário.

ABSTRACT: *This article discusses the presence of literature in a textbook of the "Projeto Teláris" collection, specifically Unit 2 - Chapter 3, pages 82 to 94, being the volume of the 6th grade of the Elementary School - Final Years, of the Language discipline. Portuguese, distributed by the National Textbook Program (PNLD) 2017-2019, because it was the most chosen by educational institutions in the state of Mato Grosso. The main objective is to reflect on the way the literary text is approached in the textbook, if its presence has potential for students' literary literacy (in the sense of awakening to the taste of reading and developing their skills progressively) and fulfills the function of its humanizing role. We will also mention the role of teachers as encouraging literary reading in the intra and extra-school context and how they can work the literary text to sensitize the student to feel and think about the texts. The main theoretical reference is based on COSSON (2012). The result points out that are important beyond the use of literary texts present in the textbook, the encouragement of the teacher and the organization of the moments of reading literary texts with the students.*

---

[20] Este trabalho foi elaborado como requisito parcial para avaliação da disciplina Leitura do Texto Literário, 2018/2, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop-MT.

[21] UNEMAT, Campus de Sinop-MT, mestranda do PROFLETRAS. claudiazvasconcelos@gmail.com
[22] UNEMAT, Campus de Sinop-MT, mestranda do PROFLETRAS. izanazen@gmail.com

KEYWORDS: *literature; textbook; elementary School; literary literacy.*

1 Introdução

Este artigo aborda a presença da literatura em um livro didático, através da análise do volume do 6º ano do ensino fundamental anos finais, da Coleção Projeto Teláris, disciplina de Língua Portuguesa, especificamente a Unidade 2 - Capítulo 3, páginas 82 a 94 do livro. O artigo visa analisar como a literatura é apresentada na perspectiva do letramento literário. Há vários estudos que indicam a presença insuficiente do texto literário, bem como a maneira como ele é tratado nos livros didáticos.

Nesses termos, o objetivo central é refletir pelo modo como o texto literário é abordado no livro didático, se sua presença tem potencial para o letramento literário dos alunos (no sentido de despertar para o gosto da leitura e de desenvolver suas competências progressivamente) e cumpre a função de seu papel humanizador. Também mencionaremos o papel dos professores como incentivadores da leitura literária no contexto intra e extraescolar e como eles podem trabalhar o texto literário para sensibilizar o aluno a sentir e a pensar sobre os textos.

Nesta perspectiva, pretendemos analisar a proposta apresentada no livro didático citado anteriormente, Unidade 2 “Conto: imaginação e realidade”, e Capítulo 3 “Conto em prosa poética”. Bem como expandir a reflexão sobre o papel do professor nesse processo de letramento literário do aluno.

2 Literatura no contexto escolar

A literatura é uma produção artística humana ela expressa os conhecimentos e a cultura de um povo e possui um poder que vai muito além das palavras grafadas, ela pode transformar pessoas e abre janelas para um mundo de descobertas que ultrapassam o cognitivo, antes tido como única função de aprendê-la, enquanto que atualmente ela é tida como conhecimento que se apreende e que transforma quem realmente a conhece, a interpreta, e a interioriza para mudanças de dentro para fora a quem ela for apresentada.

O texto literário se organiza em gêneros literários e são divididos em dois grupos: textos em verso, textos em prosa. De acordo com a tradicional classificação de Aristóteles, o gênero lírico compreende os textos onde há a manifestação de um eu lírico. Esse que expressa suas emoções, ideias, mundo interior ante o mundo exterior. São textos subjetivos, normalmente os pronomes e os verbos estão em 1ª pessoa e a musicalidade das palavras é explorada.

Já no gênero épico, nos textos que a este pertencem, há a presença de um narrador que conta uma história que envolve terceiros. Os textos épicos narram a história de um povo ou de uma nação, geralmente são textos longos envolvendo viagens, guerras, aventuras, gestos heroicos e há exaltação de heróis e seus feitos.

E para finalizar, o gênero dramático expõe o conflito dos homens e seu mundo, as manifestações da miséria humana. Os textos que são produzidos com o intuito de serem dramatizados pertencem ao gênero dramático; assim, os atores fazem o papel das personagens.

Atualmente, a mistura entre os gêneros é aceita, a qual não era bem vista na antiguidade clássica. Questões em relação à classificação destes gêneros são bem mais flexíveis, como afirmam as autoras Tânia Pellegrini e Mariana Ferreira,

> Quando falamos em *gênero literário* temos [...] que levar em conta a historicidade: eles evoluíram, transformaram-se, misturam-se, uns surgiram, enquanto outros desapareceram, através dos séculos. O gênero pode ser considerado, a maneira pela qual os *conteúdos* da literatura organizam-se numa *forma*. Isto é, cada gênero, através de uma técnica e uma estilística própria (forma), representa um aspecto particular da experiência humana (conteúdo). (PELLEGRINI; FERREIRA, 1996, p. 56).

Hoje, aquela tradicional classificação tripartite se desdobrou e, seguindo a teoria bakhtiniana, (1992) e a formulação proposta por Marchuschi (2000), falamos em gêneros textuais nos quais os literários estão incluídos e distintos por suas especificidades: notícia, charge, artigo de opinião, conto, crônica, poema, romance, novela, peça teatral, etc.

Voltando ao tema central deste artigo, Cosson (2006), em seu livro "Letramento literário: teoria e prática" defende um ensino de literatura, que tome a atividade de aprendizado como forma dos estudantes aprenderem a reconhecer e valorizar uma obra literária, como ele mesmo afirma:

> Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos oferece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

Portanto, entende-se que a leitura literária compreende aliar o conhecimento e o prazer do conhecimento. Através dos textos literários e propostas bem elaboradas de exploração destas leituras, professor e aluno podem conhecer e reconhecerem-se como protagonistas de sua própria história, pois é o poder que a literatura oferece a quem a tem.

2.1 Letramento literário e o livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental anos finais

O conceito de Letramento surge na segunda metade dos anos 1980, sendo uma tradução da palavra inglesa literacy. Nas palavras de Soares (2001, p. 72), "[...] letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais [...]".

Como são muitos e variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas, é importante levar em consideração níveis de letramento, dos mais elementares aos mais complexos. Um desses níveis de letramento é o "letramento literário", e esse termo foi criado pela autora Graça Paulino, a partir do conceito de letramento já desenvolvido por Magda soares, e começou a ser utilizado no Brasil no fim

da década de 1990, quando foi apresentada à ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Pós Graduação. O termo foi inserido no Glossário CEALE (2014). Nele, lê-se que o

> Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2014. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario)

Comparando o conceito tradicional de letramento à de letramento literário, compreende-se como um tipo de letramento singular,

> O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (COSSON; SOUZA, 2011, p. 102).

O trabalho de letramento perpassa pela escola e a leitura literária pode contribuir para levar os alunos ao letramento literário. O professor, precisa fazer o papel de mediador durante o processo, na construção de sentidos do texto.

> A leitura de textos literários, ao colocar o sujeito-leitor diante de um trabalho de linguagem inusitado, fora de normas rotineiras, apostando no estranhamento de um mundo recriado, renovado e não prescrito, permite-lhe desenvolver, no nível da subjetividade como um todo sincrético, habilidades que não se esgotam no momento da leitura propriamente dita. (PAULINO, 2004, p. 61).

Para subsidiar a leitura de textos literários é recomendado ao professor utilizar materiais de auxílio em sala de aula ou em outro contexto. Os mais apropriados são as publicações das obras originais de autores literários.

Um dos materiais que serve como apoio ao professor é o livro didático, instituído na década de 30, no governo do presidente Vargas e perdura até nos dia atuais. É amplamente distribuído pelo governo federal, e utilizado nas redes públicas de ensino por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o

PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. A importância do Programa está presente na realidade do ensino público brasileiro e se confirma mais necessária a cada edição, por isso,

> O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto às publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 121).

O livro didático de caráter pedagógico pode não ser o ideal para os estudos literários, mas se bem utilizado torna-se um grande apoio ao professor e ao aluno, porém recomenda-se não transformá-lo em uma única fonte de estudos e pesquisas, e acreditar que seu conteúdo seja imutável.

A cada edição, o governo lança um Guia de livros didáticos para auxiliar os professores a escolherem para o período de 03 (três) anos, os livros didáticos mais adequados para o ensino e aprendizagem na escola em que leciona. O Edital de convocação a que se refere ocorreu em 02/2015 – CGPLI: Edital PNLD 2017. De acordo com o Guia de livros didáticos, somente 06 (seis) coleções de Língua Portuguesa (28,6%) foram aprovadas, Edital PNLD 2017, lançado pelo Ministério da Educação – MEC. As orientações iniciais constantes no guia esclarecem:

> • informações sobre o ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental;
> • os princípios e critérios com base nos quais as coleções de Língua Portuguesa inscritas no PNLD 2017 foram analisadas e avaliadas;
> • as resenhas que descrevem e comentam as coleções aprovadas, apontando a contribuição que trazem para o ensino da leitura, da produção escrita, da oralidade e dos conhecimentos linguísticos. (BRASIL, 2016, p. 7)

Conforme o Guia (2016, p. 23), as propostas pedagógicas das coleções aprovadas, organizam-se em torno dos quatro grandes eixos de ensino da Língua Portuguesa (LP): leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Além disso, a esfera literária e a produção de textos literários recebem destaque na formação integral e humanística das crianças e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental. Informa, ainda, que as resenhas procuram explicitar como, e em que momentos, cada coleção trabalha; nas unidades, capítulos e seções que adote, a leitura, a produção de textos, a oralidade e a análise e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

A coletânea de textos das coleções apresentadas pelo PNLD 2017 é bastante diversificada, oferecendo aos alunos oportunidades de explorar gêneros textuais variados. Observa-se um trabalho mais intenso com as esferas literária (contos, fábulas, poemas, trechos de romance, narrativas de aventura, literatura de cordel, texto dramático) e jornalística (notícias, reportagens, infográficos, artigos de opinião, entrevista), assim como com gêneros da esfera publicitária, da tradição oral (causos,

anedotas), das artes gráficas (HQs, tirinhas) e da divulgação científica (verbetes, artigos de divulgação científica).

As coleções de Língua Portuguesa resenhadas no Guia adotam praticamente duas formas de organização do processo de ensino-aprendizagem. A maioria adota temáticas gerais e/ ou gêneros na estruturação de suas unidades e/ou capítulos, enquanto um número menor procura articular e hibridizar uma determinada temática com a escolha de determinados gêneros ou sequências textuais.

As coleções apresentadas, no guia de livros didáticos, língua portuguesa do ensino fundamental anos finais, de um modo ou de outro, articulam três abordagens metodológicas: transmissiva, processual e discursiva, em suas atividades com os quatro eixos de ensino. Convivem, assim, abordagens mais reflexivas e construtivistas, em que o foco está no processo e nos usos linguísticos, com uma abordagem mais transmissiva e tradicional.

3 Metodologia

A pesquisa deste artigo delineia-se na coleta de dados de fontes bibliográficas e no método da análise de conteúdo. Os procedimentos analíticos são de natureza qualitativa.

Sobre a pesquisa bibliográfica, em fontes diversas, vários artigos e livros publicados foram consultados em relação à temática, a fim de explorar, analisar e depois subsidiar as informações necessárias para esse artigo. Nesse sentido,

> a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2008, p. 50).

Para análise da Unidade e do Capítulo, do livro didático escolhido, foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo. Na concepção de Bardin (2011), esta, atualmente, é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a conteúdos extremamente diversificados. Segundo o autor, a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. “De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.” (MORAES, 1999, p. 8).

Os procedimentos analíticos de natureza qualitativa buscam investigar uma unidade que se analisa profundamente e “[...] não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.” (GIL, 2008, p. 175).

Essas são as bases conceituais quanto aos instrumentos técnicos para o desenvolvimento da temática deste artigo inserido no campo das ciências humanas e sociais.

4 Análise sobre a literatura no livro didático e as contribuições para o letramento literário

O livro didático escolhido para análise da presença do texto literário foi o da coleção Projeto Teláris, do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, disciplina de Língua Portuguesa, cujos autores são Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, Editora Ática. A coleção foi escolhida pelas instituições de ensino no estado de Mato Grosso e distribuída pelo PNLD 2017-2019 e é atualmente utilizada nas escolas das redes municipais, respectivamente, em Lucas do Rio Verde e Sorriso, nas quais as mestrandas autoras deste artigo lecionam. O foco principal da análise foi a proposta apresentada na Unidade 2 "Conto: imaginação e realidade", Capítulo 3 "Conto em prosa poética", (páginas 82 a 94).

De forma geral, os volumes da coleção Projeto Teláris (6º ao 9º ano) são compostos de quatro unidades e cada uma é composta por dois capítulos. As unidades são iniciadas por um "Ponto de Partida", com uma breve ativação de conhecimentos prévios sobre o tema e/ou sobre os gêneros textuais a serem estudados. As unidades do 6º ano são: Unidade 1 "Contos da tradição oral"; Unidade 2 "Conto: imaginação e realidade"; Unidade 3 "Relato pessoal e jornalístico"; e Unidade 4 "Defender ideias". O objeto da análise será a Unidade 2 deste volume.

Cada um dos dois capítulos, de cada unidade, possui uma seção de "Abertura", com ativação de conhecimentos prévios; uma de leitura de textos do gênero a ser estudado; a seção "Interpretação do Texto", subdividida em "Compreensão", "Linguagem do Texto" e "Construção do Texto"; contando, ainda, na seção "Compreensão", com a subseção "Conversa em jogo", na qual há sempre uma proposta de argumentação oral. Integram também os capítulos as seções "Prática de Oralidade", em que um gênero oral é trabalhado sistematicamente; "Outras Linguagens", em que outros textos (eventualmente multimodais) são indicados à leitura do aluno, e "Conexões", em que a intertextualidade e/ou interdisciplinaridade entre textos e conhecimentos é evidenciada e ao final do livro um "Projeto de Leitura" coletivo. Serão todas essas seções do Capítulo 3"Conto em prosa poética", a serem analisadas.

Outras seções integram os capítulos: "Língua: usos e reflexão"; "Hora de Organizar o que Estudamos"; "Produção de Texto"; "Outros Textos do Mesmo Gênero"; e "Autoavaliação". E ao final das quatro unidades do livro, são apresentadas as seções "Sugestões", com indicações de leituras, filmes, sites, músicas, etc. que tenham relação com o tema/gênero das unidades, e "Ponto de chegada". Há ainda, neste volume, uma "Unidade Suplementar", com atividades de conhecimentos gramaticais; no entanto não será foco de análise neste momento.

Partindo para a análise da Unidade 2, ela inicia-se com uma imagem (nas cores preto e branco) de balas e confeitos em loja de Londres (página 82). Na próxima página (83), está descrito o título da Unidade "Conto: imaginação e realidade" (escrita na cor branca com fundo da página em verde e uma figura fundo de um pássaro na cor laranja) e na sequência, um breve relato (escrita na cor amarela) sobre a temática imaginação e fantasia, a forma composicional prosa ou verso, escolhidas pela capacidade criadora dos autores e por fim informa que na unidade o leitor irá conhecer um conto elaborado com encantamento e poesia. Nesta mesma página, o "Ponto de Partida", apresenta 02 (duas) questões a fim de ativar os conhecimentos prévios sobre o gênero textual a ser

estudado. São: 1. Existe uma única maneira de contar histórias? E a questão 2. Em sua opinião, quando um autor escreve um conto, ele usa mais a realidade ou mais a imaginação?

Já no início do Capítulo 3 (página 84), o título "Conto em prosa poética" aparece em destaque (escrita na cor preta com fundo da página sendo uma faixa na cor verde e uma figura fundo de um pássaro na cor laranja), seguido por um breve relato sobre a narrativa em prosa poética, e uma ilustração em que mostra um pássaro voando perto da cabeça de uma girafa, acima da copa das árvores. A ilustração serve para ativar os conhecimentos prévios do leitor e ela faz parte do conto em prosa poética "O sabiá e a girafa" que vem logo a seguir, e ao final do texto, uma breve informação sobre o autor, Leo Cunha. (páginas 85 e 86).

As próximas seções (nas páginas 87 a 91) iniciam-se com a "Interpretação do Texto" subdividida em "Compreensão", que nos traz cinco atividades que versam sobre as prováveis intenções do autor do texto, os personagens principais, os desejos e sonhos dos personagens sabiá e da girafa, e sobre o final feliz da história. Com a subseção "Conversa em Jogo" as autoras iniciam com a questão "O que faria você feliz?" com a intenção de que o leitor reflita sobre as próximas perguntas relativas às habilidades de cada um, as que possuem ou as que gostariam de possuir, e também sobre os sonhos e os desejos pessoais, e ainda como realizá-los; na seção "Linguagem do Texto", as atividades exploram os jogos sonoros das palavras e os sentidos, além dos empregos das rimas para garantir na prosa o ritmo próprio dos textos em versos; e na seção da "Construção do Texto" as atividades versam sobre os momentos da narrativa/enredo: a situação inicial, o conflito/complicação, o clímax e o desfecho.

Nas outras seções (páginas 92 a 94), a "Prática da Oralidade" apresenta a proposta aos leitores de preparar um jogral com os colegas acerca do conto "O sabiá e a girafa". Propõe que a turma deve se dividir em três grupos e cada equipe fica responsável pela leitura expressiva de uma das partes em que o texto é dividido; na seção "Outras Linguagens", é apresentada a ilustração feita pela ilustradora Graça Lima para a abertura do conto "O sabiá e a girafa", do escritor Leo Cunha, que faz parte do livro "Meus primeiros contos", publicado pela editora Nova Fronteira, do Rio de Janeiro. O efeito de sombra silhueta do cenário é o fator instigador para as questões elaboradas sobre elementos da narrativa, tempo da ação, personagens e o contraste das cores com a linguagem poética do conto; e com as "Conexões" realiza relações entre textos, entre conhecimentos com a presença de um texto científico "a girafa é muda?", e também apresenta um poema "a todos igualmente", e uma letra de música "Ser diferente é normal", cuja inspiração temática, tanto dos textos literários como das criações artísticas são os animais. Ao final do livro, o "Projeto de Leitura, traz na íntegra, o conto "O Rei Borboleta", do escritor Dionisio Jacob e ilustrações de Ionit Zilberman, para a leitura, e o compartilhamento entre os colegas das interpretações da história. Como já foi informado, as outras seções não serão objeto de análise deste artigo.

De maneira mais ampla, consideramos que existe a presença da literatura no livro didático analisado, pelo fato da obra ser composta de unidades didáticas, organizadas em torno de um gênero textual. Pelo menos nas duas 02 (duas) primeiras unidades e nos 04 (quatro) primeiros capítulos, os textos literários são evidenciados para a leitura e nas outras unidades que tratam de outros gêneros, principalmente na seção "Conexões", são apresentados textos literários, mesmo sem o propósito de letramento literário, e ao final do livro no "Projeto de Leitura", que se caracteriza

especificamente para o letramento literário porque apresenta a obra literária não fragmentada, o que proporciona o contato direto do leitor com a obra, e em que há espaço para compartilhamento da leitura e interpretação entre os colegas.

Tendo em vista, que a proposta pedagógica da coleção estrutura-se em quatro grandes eixos de ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos, é com base no eixo da leitura que o trabalho com os demais eixos se organizam, o que demonstra, neste sentido, a presença dos textos literários nos capítulos, mesmo, como pretexto, voltados para o ensino dos conhecimentos linguísticos, do que para um letramento literário do aluno.

O que se verifica é que nesse volume da coleção, e na maioria dos livros didáticos, ainda, o texto literário, em alguns momentos, é apresentado de forma a apenas informar o leitor sobre um determinado assunto ou, de forma fragmentada e descontextualizada, o que interfere na condição do leitor conhecer a obra no seu contexto de produção. Devido a essas questões, é necessário que o professor ressignifique a forma de lidar com os textos dos livros, evitando a realização de exercícios mecânicos sem função de explorar a especificidade literária, se o objetivo é o letramento literário. E ainda, recomenda-se organizar o ensino, envolvendo a competência leitora, com obras não fragmentadas, dos autores, e que os alunos consigam escolher o que ler, tendo a capacidade de apreciar a qualidade artística e não uma leitura meramente de natureza pragmática.

5 Considerações finais

Após a análise do volume do 6º ano, Unidade 2 e do Capítulo 3, conclui-se que a proposta organizada de leitura prevalece como caráter pedagógico, todavia, a organização da unidade e as seções do capítulo contribuem para o letramento literário dos alunos. Os argumentos são, conforme a análise, que as atividades apresentadas colaboram no estímulo da fruição estética, chamando atenção para os recursos literários dos textos; estabelecem relações entre o texto literário e o contexto (histórico, social e político) de sua produção; aproximam o aluno do padrão linguístico do texto (vocabulário, construção sintática etc.); e ainda proporcionam um diálogo da produção literária com outras obras artísticas.

Nesse intuito, para além dos textos literários, presentes nos livros didáticos, que podem ser ressignificados pelos professores; é necessária a ampliação significativa das práticas de leitura literária na escola, por isso os professores necessitam complementar o trabalho de literatura, diversificando o trabalho com textos literários, organizando outras propostas de leituras de obras completas, com ênfase no letramento literário. Tais como: trabalhos ou projetos literários, atividades semanais de leitura e interpretação de textos literários, leitura de obras literárias, na íntegra, em sala de aula ou em outro ambiente escolar (biblioteca, laboratório de informática), realizar leitura compartilhada com os alunos, organizar sarau de poesias, sugerir leituras de obras literárias para os alunos lerem fora do contexto escolar, promover oficinas de leituras, e incentivar a leitura intertextual da obra literária, entre outras.

Sugerimos aos professores, se considerarem pertinente, basearem-se nas estratégias da sequência básica e/ou a expandida, para o ensino da literatura, do autor Rildo Cosson (2012), como um recurso para sensibilizar os alunos a sentirem e a

pensarem sobre os textos lidos. A estratégia da sequência básica é constituída por quatro passos: motivação; introdução; leitura e interpretação.

E a sequência expandida é constituída de: motivação; introdução; leitura; primeira interpretação; contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática; segunda interpretação, expansão. Dessa forma a sequência básica está naturalmente inserida na expandida e por isso compete ao professor definir até onde pode ir com seus alunos, quais os passos a seguir e até mesmo criar outras sequências adequadas para o letramento literário de seus alunos.

Destacamos, ainda, a importância do papel dos professores como incentivadores da leitura literária no contexto intra e extraescolar. Um professor leitor é sempre um bom exemplo para o aluno, além de que necessita compreender que esse repertório literário é construído tanto individual como socialmente.

Com base nas análises realizadas na Unidade 2 – Capítulo 3, das páginas 82 a 94, do livro didático de Língua Portuguesa da coleção "Projeto Teláris", 6º ano do ensino fundamental anos finais, concluímos que existe a presença do texto literário no livro didático, pois as propostas são organizadas em torno de um gênero literário e dessa forma contribuem para o letramento literário dos alunos, mesmo que, em alguns momentos, o texto literário é apresentado de maneira inadequada. As atividades apresentadas na unidade e capítulo colaboram para que o leitor possa construir sentidos do texto permitindo-o imergir em seu imaginário.

É importante levar em consideração que, segundo Cosson (2012) "[...], devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola [...]" e que a utilização de um único instrumento, como o livro didático, para realizar esse trabalho deixa lacunas irreparáveis no processo de letramento literário do aluno. Os professores necessitam ressignificar o trabalho com a leitura literária quando utilizarem o livro didático.

Recomenda-se que os professores ampliem as práticas de leitura literária, para além do livro didático, organizando outras propostas de leituras de obras completas com ênfase no letramento literário. Uma sugestão é que considerem pertinente basearem-se nas estratégias da sequência básica e/ou a expandida, para o ensino da literatura, na concepção do autor Rildo Cosson (2012).

Por fim, é possível afirmar que o papel dos professores como incentivadores da leitura literária no contexto intra e extraescolar para sensibilizar o aluno a sentir e a pensar sobre os textos supera qualquer suporte pedagógico.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORGHATO, A.M.T; BERTIN, T.C.H.; MARCCHEZI, V. L. de C. **Projeto Teláris:** português 6° ano - Ensino fundamental anos finais, 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa** – Ensino fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1997.

COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, 2006.

COSSON, R; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores,** didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2.

_____. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, 2014. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

_____. **Das tábuas da lei à tela do computador**: a leitura em seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.

LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros **Textuais:** o que são e como se classificam. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: R. ZILBERMAN; T. RÖSING (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDUFPel, 2010.

PELLEGRINI, T.; FERREIRA, M. **Português:** palavra e arte. São Paulo: Atual, 1996.

RIBEIRO, A. E. e ROCHA, J. Letramento digital de estudantes universitários: estudo de caso. **Informática Pública.** v. 9, n. 2, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed., 3ª reimpr., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.128 p.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E OS SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosalina Ananias Pinheiro NEVES
PROFLETRAS – UNEMAT/SINOP/MT

RESUMO: Esta pesquisa tem a finalidade de compreender os significados que os estudantes produzem para a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em suas práticas cotidianas e na escola, bem como as formas de acesso e uso que fazem delas. Essa pesquisa foi realizada com dezessete estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada no município de Tabaporã/MT. Para a produção dos dados quali-quantitativos utilizamos um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de identificar as tecnologias que os estudantes têm acesso, como e para que as utilizam. O conjunto de dados aponta que todos os estudantes convivem com a tecnologia, e a utiliza nas suas atividades diárias, seja para comunicação, trabalho ou entretenimento. Destes, dezesseis utilizam o celular, três utilizam o tablete e um deles utiliza o notebook.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais; comunicação; pesquisa.

ABSTRACT: *This research aims to understand the meanings that students produce for the use of digital information and communication technologies (TDIC) in their daily practices and at school, as well as the ways of access and use that make them. This research was conducted with seventeen students of the 6th grade of elementary school of a school located in the city of Tabaporã / MT. For the production of quali-quantitative we used a questionnaire with objective and subjective questions, in order to identify the technologies that students have access to, how and why they use them. The data set indicates that all students live with technology, and use it in their daily activities, whether for communication, work or entertainment. Of these, sixteen use the mobile phone, three use the tablet and one uses the notebook.*
KEYWORDS: *Digital Technologies; communication; Research.*

1 Introdução

Vivemos, atualmente, em um contexto em que os meios de comunicação e informação acenam para a necessidade de saber ler e escrever, não em uma sociedade apenas letrada, mas de múltiplas linguagens, múltiplas mídias, diferentes formas de ver e entender o mundo. Sendo assim, percebe-se a necessidade de reinventar as formas de pensar o currículo da escola, pois esta, com suas maneiras tradicionais de ensino tem se tornado insuficiente no que tange ao aprendizado dos estudantes. Com base neste cenário, é necessário que o profissional da educação da atualidade se utilize e busque novas estratégias que atraiam seus alunos e as tecnologias digitais podem ser uma aliada importante nas aulas, desde que se use com objetivos claros e direcionados. Conforme Weber (2015, p. 22) argumenta:

> Ao discutirmos sobre a tecnologia na educação, temos que pensar que há muito ela está inserida no processo de ensino e aprendizagem, como o lápis, o quadro, o giz e os livros. Todos esses materiais são tecnologias que utilizamos para (re)produção de conhecimento. Contudo, o que

> temos atualmente é a inserção das tecnologias digitais, que nos dão a possibilidade de produzir, divulgar e compartilhar o conhecimento. Nesse sentido, não basta apenas termos acesso às tecnologias, mas, principalmente, saber como inseri-las na busca e seleção de informações que permitam aos indivíduos a compreensão, atuação e transformação de seu contexto.

Essas novas representações e conceitos, sugere também novos letramentos[23], multiletramentos, uma vez que nossa realidade vem exposta pelas multimodalidades, hipermídia que, de alguma forma, se encontra arraigada na sociedade e são atualmente a forma de viver dos estudantes que estão imersos na sociedade da informação. Sendo assim, a proposta deste trabalho enquadra-se como uma pesquisa qualitativa, associada ao uso de questionário com perguntas objetivas e quantitativas, cuja centralidade incide na investigação da problemática de como desenvolver as atividades pedagógicas na perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos, por meio de um trabalho colaborativo que proporcione a autonomia dos aprendizes e como orientá-los no processo de autoria, principalmente, quando utilizados os recursos das tecnologias digitais.

2 Métodos e procedimentos da pesquisa

A Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros é uma instituição pública, do/no campo que surgiu em atenção à necessidade de criação de um espaço físico adequado para a oferta de ensino a uma comunidade que se desenvolve por conta de pessoas que vêm em busca de trabalho na lavoura, uma vez que há várias fazendas ao seu redor. Estas fazendas estão no auge da produção de soja, milho, arroz, feijão, algodão e girassol. Sendo assim, dos estudantes que a escola atende 75% são usuários do transporte escolar. As famílias desses estudantes, em sua maioria, são de classe baixa. O que se percebe, também, é que o meio em que os estudantes vivem é, quase sempre, um lar onde os pais pouco estudaram e, às vezes, nem estudaram por falta de oportunidade, o que os motivaram a vir de outras regiões do Brasil e até de outros países em busca de trabalhos braçais na agricultura. Além disso, há uma grande rotatividade de pessoas na comunidade, principalmente em período de safra, pois recebemos e transferimos alunos todas as semanas.

No início do ano letivo é feita uma avaliação diagnóstica, a qual serve de descritores para o professor fazer seu planejamento e ainda, para a coordenação montar o plano de formação continuada exigida pela Secretaria Estadual de Educação – Seduc, coordenada pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapro.

No diagnóstico em língua portuguesa, realizado no início deste ano, 70% dos alunos de 5º a 9º ano foram diagnosticados com a aprendizagem aquém da esperada, especificamente nos quesitos leitura, interpretação e produção textual. O Ideb, segundo o site qedu é de 4,9. Dos que participaram da Prova Brasil, nas competências de leitura e interpretação de texto até o 9º ano, a proporção é de 28%, ou seja, dos 16 que

[23] Do ponto de vista sociocultural, o letramento é uma questão de práticas sociais. Os Letramentos estão ligados a instituições sociais, institucionais e relacionamentos culturais, e só podem ser entendidos quando estão situados dentro de seus contextos sociais, culturais e históricos4. (GEE, 1996 apud LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 16).

realizaram a prova apenas 4 demonstraram a proficiência/competência esperada dentro do seu nível de aprendizagem.

Essa realidade é que mobiliza a proposição desta pesquisa para intervir em tais resultados, pois sabemos que o indivíduo possui capacidades que, se trabalhadas com diferentes estratégias, podem ser desenvolvidas, razões pelas quais justificam à promoção de oportunidades diferentes das que os participantes desta pesquisa já tiveram até saber agora.

De posse destes conhecimentos, pensamos em fazer este levantamento para saber se todos os estudantes têm contato com as tecnologias digitais e então, posteriormente inserirmos nas aulas de língua portuguesa, estratégias que venham comtemplar a realidade da escola, utilizando-nos das tecnologias digitais, dos multiletramentos e, consequentemente, das multimodalidades. Essa pesquisa foi realizada com dezessete estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros, situada no município de Tabaporã/MT. Para a produção dos dados quali-quantitativos utilizamos um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de identificar as tecnologias que os estudantes têm acesso, como e para que as utilizam. O conjunto de dados aponta que todos os estudantes convivem com a tecnologia, e a utiliza nas suas atividades diárias, seja para comunicação, trabalho ou entretenimento.

3 Educação e as tecnologias digitais: discussão teórica e breves considerações

Desde a década de 80 o cenário mundial vem se transformando com o advento das tecnologias digitais. A informação e a comunicação passaram a acontecer de forma mais rápida entre as pessoas proporcionando também mudanças na indústria e no comércio de maneira geral. Essas mudanças também aconteceram no cenário educacional, ora impulsionando, ora causando desconforto entre profissionais e alunos. Impulsionando no sentido de trazer à escola oportunidade de pesquisa em tempo real, uma vez que a internet oferece ao pesquisador meios pelos quais podem se ter informação de um país que está do outro lado do mundo em questão de segundos.

> A transmissão de informações digitais pode ser feita por todas as vias de comunicação imagináveis. Pode-se transportar fisicamente os suportes (discos, disquetes etc.) por estrada, trem, barco ou avião. Mas a conexão direta, ou seja, em rede ou online ("em linha") é evidentemente mais rápida. (LÉVY, 1999, p. 34).

Além disso, softwers foram criados com o objetivo de ajudar o aluno a compreender as disciplinas que estuda na escola e muitos programas colaboram para este fim. Por outro lado, muitos profissionais da educação não estavam preparados para lidar com a tecnologia que inunda a sociedade. Quanto a isso Pierre Lévy (1999, p. 35) argumenta que:

> nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecnosocial, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical

> ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação.

"Visando superar tais circunstâncias, programas foram implantados para que situações como esta fossem superadas, como por exemplo, o Governo Federal criou, em 1997, o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação)", afirma Bonilla (2010, p. 2). Muitos outros programas foram desenvolvidos envolvendo os profissionais da escola. Além disso, laboratórios de informática foram implantados com o objetivo de melhorar e qualificar o processo de ensino aprendizagem nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, viabilizando igualmente a todos a oportunidade de acesso a instrumentos tecnológicos.

4 Método e procedimentos metodológicos da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada com dezessete estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Vale informar que é uma turma onde encontramos alunos em todos os níveis de aprendizagem, desde o abaixo do básico, básico ao avançado. Além disso, existe uma grande rotatividade, pois por ser uma região agrícola, as famílias vão e vem, ou seja, se mudam de localidade, na safra e entre safra, por isso, todas as semanas recebemos ou transferimos alunos na/da escola. Percebemos que há alunos que são prejudicados por isso, pois quase sempre são famílias de baixo poder aquisitivo que não apresentam estabilidade emocional ou financeira.

Para a produção dos dados quali-quantitativos utilizamos um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de identificar as tecnologias que os estudantes têm acesso, como e para que as utilizam. Este questionário foi lido pela professora junto com a classe e explicado seu conteúdo e seu objetivo. Cada aluno respondeu às perguntas, porém percebemos que alguns ainda são muito dependentes e, principalmente nas questões subjetivas, copiaram do colega. Por isso, foram selecionadas apenas as respostas que demonstram a importância do uso das tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem. Sendo assim, apresentaremos apenas as respostas que evidenciam a importância das TD no processo ensino-aprendizagem e na expansão do conhecimento.

Outrossim, para organizarmos as respostas subjetivas por eles proferidas, os alunos serão denominados por Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, e assim sucessivamente.

5 As tecnologias digitais e os significados produzidos pelos estudantes

Esta pesquisa foi organizada a partir de perguntas sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. A primeira delas foi: quais tecnologias você tem acesso no seu dia a dia? As alternativas foram: computador de mesa, Notebook, celular, outro/qual? Dos dezessete estudantes dezesseis responderam que fazem uso do celular, três responderam notebook e um deles afirmaram utilizar o tablete. Sendo assim pudemos notar que entre eles há pelo menos dois que, além do celular também fazem uso do notebook e um faz uso do tablete, ou seja, todos utilizam aparelhos tecnológicos no seu dia a dia, mesmo que apenas o celular.

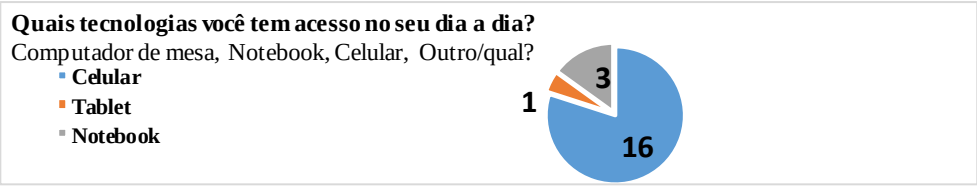


Gráfico 1: Uso das TD no processo ensino-aprendizagem e na expansão do conhecimento.

Com o avanço das tecnologias digitais a sociedade tem mudado o cenário, pois os conteúdos que antes só tínhamos acesso através da escrita hoje temos ao alcance de um clique, como por exemplo a leitura e a escrita. Como vimos, todos os estudantes anteriormente citados possuem aparelhos tecnológicos, sendo eles celulares, tablets e notebook. Para que haja interação por meio destes aparelhos é necessário utilizar-se da leitura. Sendo assim, ao fazer uso destes recursos tecnológicos o usuário está exercitando a leitura, a escrita e também a compreensão daquilo que lê. Nesse sentido Santiago (2016, p. 13) afirma que:

> A partir das NTICs surgem novas culturas, novas mídias que agregam uma nova visão ao que existia anteriormente. Ao que Lima *apud* Santaella (2013 p. 39) classifica como "(...) *hipercomplexidade midiática,* com seis tipos de lógicas culturais: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura", destacando novas possibilidades de autoria, interação e colaboração. Com o surgimento da internet, há novos espaços de colaboração e participação propiciando uma variedade e uma quebra de superioridade nos discursos, geralmente silenciados pela diversidade cultural e pelo grupo social.

Ao questionar os estudantes em quais situações usam esta tecnologia, se para entretenimento, comunicação, se trabalho ou outro/qual, dez deles responderam que seria para comunicação, nove para trabalho, oito para entretenimento e apenas um respondeu que utiliza para trabalho escolar, no caso pesquisa. Sendo assim, vemos que tanto a comunicação quanto o entretenimento estão presentes no cotidiano dos nossos estudantes. Esta estimativa nos garante que a sociedade atual, principalmente os adolescentes e jovens, independentemente de suas classes sociais, pois neste caso como já citamos, há, em sua maioria, pessoas de pouco poder aquisitivo, estão imersos nas atividades tecnológicas e digitais. Rosa (2016, p. 17) argumenta em sua tese de mestrado que:

> Todos os dias, nas diferentes mídias, vemos, ouvimos e repetimos: "o mundo está mudando". Os avanços tecnológicos e científicos nunca foram tão rápidos, numerosos e eficientes como nos últimos 20, 30 anos. Essa sociedade dinâmica e em constante mutação tem interferido e transformado, direta e constantemente, nossas relações, nossos modos de interagir e comunicar, de nos informar, de transitar, de estar em contato, de ser e agir no mundo.

Diante disso, não podemos fechar nossos olhos para o contexto em que vivemos, ou seja, se a tecnologia se faz presente e é tão influente em nosso meio, porque não nos valermos deste meio tão encantador para colaborar com e ensino e a aprendizagem no ambiente escolar? Quanto a isso Cope; Kalantzis (2009, p. 9) argumentam que:

> o tipo de pessoa que pode viver bem neste mundo é aquele que adquiriu a capacidade de navegar de um domínio de atividade social para outro, que está flexível em sua capacidade de articular e ordenar suas próprias identidades e que pode encontrar maneiras de estabelecer diálogo e aprender novas e não conhecidas linguagens sociais.

Uma vez que a escola é a instituição que está responsável para levar o conhecimento sistematizado à sociedade, é necessário que ela busque novas formas de ensinar culminando então em novos letramentos para que os estudantes possam usufruir das tecnologias com habilidades voltadas para o enriquecimento de suas práticas cotidianas. Pois, "aos mais diversos fenômenos sociais intrinsicamente influenciados/modificados pelas mudanças tecnológicas, à perspectiva dos multiletramentos e dos novos letramentos procura dar conta das demandas educacionais que emanam dessas novas condições e desafios" (ROSA 2016). Segundo Beaudoin (2002, p. 207), citado por Rojo (2013, p. 20):

> O texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor; altera os protocolos de leitura. Uma de suas particularidades é a de que leitura e escrita se elaboram ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, o que é nitidamente diverso da separação existente entre a produção do livro (autor, copista, editor, gráfico) e seu consumo pelo leitor nas eras do impresso ou do manuscrito. Isso porque, a internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaço de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos.

A pergunta seguinte do questionário foi: em quais situações usa esta(s) tecnologia(s)? Se para entretenimento, comunicação, trabalho ou outro/qual? Neste caso houve alguns que marcaram mais de uma alternativa, sendo que oito dos estudantes disseram que para entretenimento, nove para trabalho e dez para comunicação.



Gráfico 2: Uso das TD no processo ensino-aprendizagem e na expansão do conhecimento.

Com este resultado vemos que, mesmo se tratando de pré-adolescentes, os aparelhos tecnológicos têm servido não só como entretenimento, mas para comunicação e trabalho. Entendemos estes dados como algo positivo de que a escola pode se valer para implementar as tecnologias digitais no currículo e tê-la como recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem. Quanto a isso, o DRC/Seduc (2018) afirma que:

> As TDICs contribuiriam no sentido de disponibilizar ferramentas que favoreçam a inserção do aluno enquanto agente corresponsável de seu aprendizado. Assim, quando em contato com determinada situação-problema, o estudante utiliza as referidas tecnologias para a seleção de informações, busca de solução e consequente possibilidade de construção conceitual. Uma característica do "estudante ativo" é a iniciativa para a pesquisa, refinamento de informações, socialização com os pares e concludente tomada de decisão. (MATO GROSSO, 2018, p. 38).

Ao serem questionados em que lugares usam estes aparelhos tecnológicos, quinze deles responderam que em casa, sete na escola e dois disseram que em vários lugares. Penso que o fato de Americana do Norte estar em um "local de sombra", ou seja, não há sinal de nenhuma operadora de celular, apenas comunicação via internet/watsap, muitos só utilizam em casa, pois percebemos que há internet em quase todas as casas nas zonas urbana e rural.

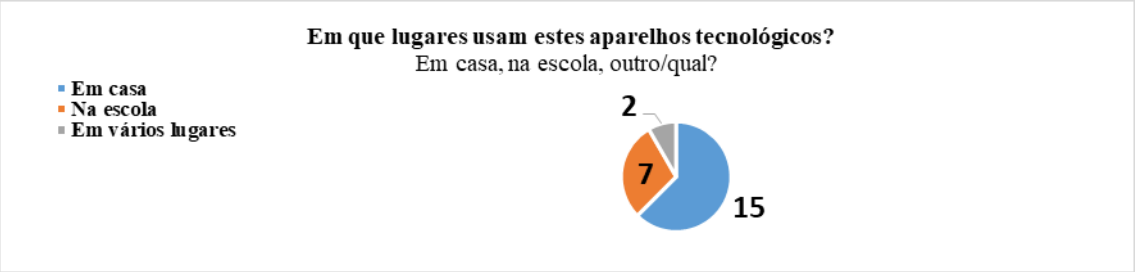


Gráfico 3: Uso das TD no processo ensino-aprendizagem e na expansão do conhecimento.

Neste caso, por não se tratar do uso das tecnologias digitais na escola como ferramenta pedagógica, nem todos os estudantes trazem consigo o aparelho de celular. Assim, como esta pesquisa foi realizada com estudantes entre 11 a 12 anos, estes ainda não adquiriram responsabilidade suficiente, ou até mesmo a confiança dos pais para que pudessem levar o celular para a escola, por se tratar de um objeto de valor. Outro fator é o de que a escola proíbe o uso do celular na sala, uma vez que não o utiliza para fins pedagógicos. Porém:

> É importante e pertinente lembrar que o ambiente *on-line* consiste num novo espaço, daí mais evidências de que as práticas letradas mudam, porque as próprias condições de produção são diferentes. A questão é que o ciberespaço coexiste com o espaço físico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 53).

A outra questão elaborada foi: Para que você usa a tecnologia mencionada acima, se para jogar, comunicar-se, estudar ou pesquisar? Onze estudantes responderam comunicar, nove que para pesquisar, oito que para estudar e oito para jogar e dois deles disseram que utilizam o aparelho para ouvir música ou assistir vídeos no youtube.

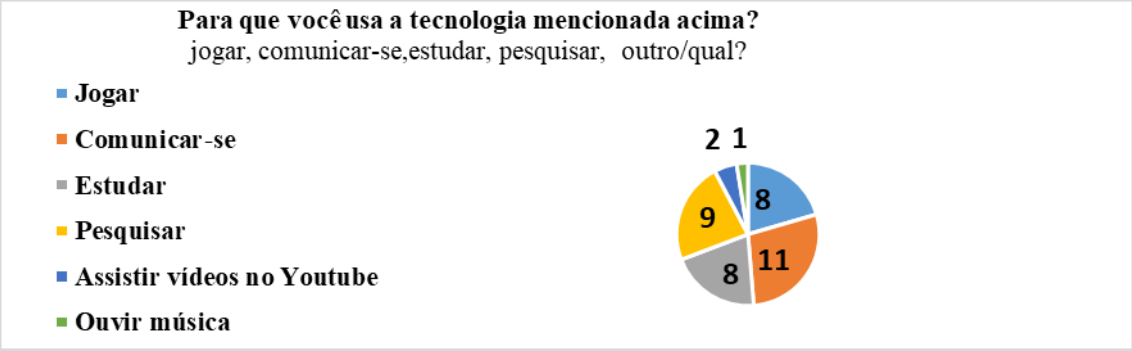


Gráfico 4: Uso das TD no processo ensino-aprendizagem e na expansão do conhecimento.

Estas atividades mencionadas são gêneros digitais que poderão contribuir com o ensino e também com a aprendizagem se o professor as dispuser no contexto de sala de aula. Quanto a isso, o DRC/Seduc (2018) assevera que:

> Portanto, vale frisar que na sociedade contemporânea, na qual há uma infinidade de novos letramentos, é imprescindível que o professor se aproprie dos conhecimentos tecnológicos e da mentalidade *Web* 2.0, já que não é mais concebível que a escola ainda defenda o pensamento de que o professor é o único detentor do conhecimento e transmissor do saber, pois se faz necessário que o ensino/aprendizagem de língua portuguesa ocorra também na perspectiva dos novos letramentos, garantindo, assim, que o estudante seja capaz de participar, contribuir, criar, recriar e inovar conectado em rede. (MATO GROSSO, 2018, p. 53).

Sendo assim, como já são capazes de utilizar tais recursos no seu dia a dia, concebe-se que esses estudantes dominariam estes aparelhos, também na escola, em sala de aula, para interação nas disciplinas trabalhadas sob orientação do professor.

A partir da quinta pergunta foram elaboradas questões abertas, ou seja, sem alternativas para que não houvesse nenhuma influência nas respostas. Sendo assim, apresentaremos apenas as respostas que evidenciam a importância das TD no processo ensino-aprendizagem e na expansão do conhecimento, daqui por diante. Desta vez foi questionado: o que você pensa sobre o uso das tecnologias no processo de ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa? As respostas foram várias como demonstra o quadro 1:

Quadro 1: Uso das TD no processo ensino-aprendizagem e na expansão do conhecimento.

Aluno 1: Eu acho que é bom para melhorar o aprendizado.
Aluno 2: Eu penso que ela ajuda nos estudos.
Aluno 3: É mais prático, porque se você tiver alguma dificuldade você pode pesquisar.

Aluno 4: Significa mais aprendizado e mais estudo.
Aluno 5: É fundamental para a aprender a língua portuguesa.
Aluno 6: É bom, porque quando você não sabe escrever uma palavra pode pesquisar para ver se está certa.
Aluno 7: Na minha opinião é bom porque nós podemos entrar em site de língua portuguesa e aprender um pouco mais.
Aluno 8: Eu acho que é muito bom ter o uso de tecnologia no processo de ensino e da aprendizagem da língua portuguesa.
Aluno 9: Eu aprendo pesquisando em língua portuguesa e a tecnologia me ajuda.

Percebemos por meio das respostas que os estudantes têm noção de como seriam as aulas de língua portuguesa utilizando as tecnologias digitais, pois alegam que fariam estudos, pesquisas e que a tecnologia os ajudariam no processo de aprendizagem. O DRC/Seduc (2018) traz em suas orientações sobre o uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem que:

> Nesse sentido, este Documento de Referência Curricular para Mato Grosso orienta que os professores de Língua Portuguesa levem para a escola os modos de conceber e agir por meio da linguagem tal qual no mundo *online*/virtual, ou seja, que propiciem um espaço de ensino/aprendizagem, no qual considerem a inteligência como coletiva e façam uso da infinidade de recursos e mídias, com o intuito de instigar os estudantes a produzirem sentidos e significados a partir do contexto e de forma coletiva, tanto dentro quanto fora da sala de aula. (MATO GROSSO 2018, p. 53).

Ou seja, temos as orientações e a tecnologia a nosso favor, só falta ajustarmos os recursos às nossas práticas diárias e, como podemos depreender desta pesquisa, isso não está difícil, basta que saiamos da "zona de conforto" que o livro didático nos proporciona e aproveitemos a tecnologia a nosso favor, uma vez que já é um instrumento poderosíssimo e atual.

Ao questionar os estudantes como as aulas de Língua portuguesa podem se tornar mais interessantes e significativas, esses afirmativamente responderam:

Quadro 2: Uso das TD no processo ensino-aprendizagem e na expansão do conhecimento.

Aluno 1: Se usar mais computação vai ficar mais interessante.
Aluno 2: As tecnologias digitais nos ajudam a escrever melhor.
Aluno 3: Com mais histórias, com filmes.
Aluno 4: Com a tecnologia melhora o aprendizado.
Aluno 5: Tendo atividades de informática.
Aluno 6: Que a gente fizesse textos bem grande, digitar e depois desenhar.
Aluno 7: Com ajuda da internet para ajudar a entender a língua portuguesa melhor.

Entendemos que para o estudante o estudo tradicional se tornou maçante, cansativo e sem graça, uma vez que a tecnologia tornou-se uma atividade diária e indispensável em nossa vida. Torna-se mais eficiente também, se bem planejada e utilizada com objetivo como salientaram os estudantes anteriormente citados. Desta feita o DRC/Seduc (2018) orienta que:

> Nessa direção, considera-se pertinente destacar aqui as opiniões dos pesquisadores Lemke (1998); Chartier (1999) e Rojo (2012), os quais esclarecem que, ao levar os textos multimidiáticos para a sala de aula, o professor deve ter o entendimento de que há a necessidade também de mudanças significativas nos modos de ler, compreender e produzir textos, como também na forma de circulação social desses textos. Logo, é fundamental que ensinar aos estudantes ler de forma diferente no espaço virtual, isto porque os novos letramentos apresentam uma multiplicidade de linguagens e, consequentemente, de significados, os quais requerem capacidades do leitor para interpretá-los. Portanto, a unidade escolar será, de fato, um espaço em que propiciará a participação de todos. (MATO GROSSO, 2018, p. 53).

Concordamos com esta ideia quando afirma que ao utilizar-se das tecnologias digitais em sala de aula o professor deve ter entendimento de que há a necessidade também de mudanças em sua maneira de promover o ensino, pois isso também requer mudanças na formação e postura do "novo" profissional. Ou seja, é necessário que o profissional saiba interagir com as novas práticas para obter êxito em seu trabalho na sala de aula.

Continuando nossa pesquisa a pergunta seguinte foi: como você gostaria que acontecessem as aulas de Língua Portuguesa? As respostas foram as seguintes:

Quadro 3: Uso das TD no processo ensino-aprendizagem e na expansão do conhecimento.

Aluno 1: Do jeito que elas devem ser, educativas e com o computador para pesquisar.
Aluno 2: Com mais tecnologias.
Aluno 3: Tendo mais interação na atividade por meio de tecnologias como o computador ou o celular.
Aluno 4: Eu queria que as aulas de língua portuguesa fossem mais interativas com atividades de informática.
Aluno 5: Eu queria que as aulas de português fossem mais interessantes, educativas e com pesquisa na internet.
Aluno 6: Que a gente fizesse texto bem grande e depois digitasse.

Percebemos por meio destas respostas que o estudante demonstra anseio por uma didática diferente da que está acostumado a ver na sala de aula tradicional. A questão da interatividade por meio da tecnologia torna as aulas mais interessante, uma vez que proporciona ao estudante tornar-se protagonista, por ser a tecnologia digital uma fermenta que está ao seu alcance, ou seja, ao seu domínio. Neste sentido, o DRC/Seduc afirma que:

> Diante de tais considerações, os professores de língua portuguesa podem depreender que o modelo de texto que apresenta sentido finalizado e fechado não deve mais ser concebido como objeto de ensino/aprendizagem na unidade escolar atual, posto que os textos presentes na sociedade contemporânea estão condicionados a experimentações, hibridização, participação coletiva e quebra de regras. (MATO GROSSO, 2018, p. 53).

Levando em conta que os textos presentes na sociedade atual são produzidos de maneiras diferentes das que vivenciamos até então, é necessário que, como profissionais da educação, atuantes em sala de aula, entendamos que não somos mais os detentores do saber como já fora no passado. Os estudantes da atualidade, por estarem conectados diariamente, trazem consigo conhecimentos que, muitos professores ainda não têm, principalmente na área da informática, o que significa que ainda temos colegas professores que não se atualizaram no campo das tecnologias digitais, tão comuns em nossa sociedade. Não podemos desmerecer os saberes acadêmicos, porém, apenas estes conhecimentos tornaram-se escassos para o ensino na atualidade.

Para finalizar esta pesquisa, foi perguntado: em sua opinião, quais atividades de língua portuguesa podem ser realizadas na escola com uso das TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação)? E as respostas foram as seguintes:

Quadro 4: Uso das TD no processo ensino-aprendizagem e na expansão do conhecimento.

Aluno 1: Podemos usar o celular nas tarefas de português para pesquisar.
Aluno 2: Eu acho que quando a professora passar pesquisa.
Aluno 3: Com computador ou outra tecnologia digital temos mais opções de atividades.
Aluno 4: Jogos educativos.
Aluno 5: As aulas com a tecnologia digital ficam muito mais interessantes e significativas.
Aluno 6: Jogos educativos e pesquisas.
Aluno 7: Aula de computação.
Aluno 8: Tendo aula de computação para fazer pesquisas.
Aluno 9: Para aprender novas palavras e textos.

Notamos que a atividade de pesquisa surgiu em várias respostas, não só para esta pergunta, mas em outras já mencionadas anteriormente. Podemos entender isso como uma necessidade que o estudante tem de ir além de um conteúdo fechado como o texto. Neste caso, a pesquisa proporcionaria a ele interagir com o texto de maneira a descobrir muito mais do que o que está posto no livro didático. Com relação a esta interatividade DRC/Seduc (2018) afirma que:

> Logo, ao assumir os novos letramentos como objeto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, tanto nos anos iniciais quanto finais do ensino fundamental, sem deixar de lado as diversidades presentes na oferta da educação básica, o professor de língua portuguesa estará assumindo um novo modo de fazer escola, uma vez que possibilitará aos estudantes tornarem-se protagonistas de suas próprias práticas letradas, tanto na escola quanto na vida, pois esse é o nosso principal objetivo, porque o *ethos* dos novos letramentos promove a inclusão, garantindo, assim, que todos estejam "dentro". (MATO GROSSO, 2018, p. 54).

Inclusão esta que, além da escola acolher o conhecimento que o estudante traz consigo, o qual adquire tanto com seus familiares quanto nas suas descobertas realizadas por meio das navegações em seus aparelhos de tecnologias digitais, à de interação nos momentos coletivos em sala de aula, juntamente com colegas e professor.

6 Considerações finais

Os dados obtidos afirmam que dos dezessete colaboradores pesquisados todos, de alguma forma, têm contato com as tecnologias digitais. Destes estudantes, dezesseis utilizam o celular, três utilizam o tablete e um deles utiliza o notebook. Isso confirma nossa expectativa de que há possibilidade de inserir as tecnologias digitais como recurso pedagógico a fim de melhorar os índices de aprendizagens apontados no início deste artigo. Diante do exposto até aqui, entendemos que as tecnologias digitais devem ser pensadas e inseridas em nossas práticas laborais, uma vez que se constitui um recurso indispensável para auxiliar professor e estudantes na tarefa diária de ensinar e aprender. Para tanto, é necessário que o professor modifique seu planejamento, buscando atualizar seus conhecimentos, neste caso, no uso das tecnologias digitais, para então, incluir este recurso tão envolvente na sociedade atual em suas práticas e com isso inovar em suas práticas cotidianas.

Referências

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Políticas públicas para inclusão digital nas escolas.** Motrivivência: Ano XXII, Nº 34, p. 40-60 Jun./2010.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Ensino Fundamental Anos Finais**. Seduc, 2018.

KALANTZIS, M.; COPE, B. A. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. (Eds.). **Encyclopedia of language and education**. 2. ed. New York: Springer Science, 2009.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **Critical Cyberliteracies: What Young People can Teach us About Reading and Writing the World.** Keynote paper, National Council of English Teachers' Assembly for Research Mid-WinterConference. New York, February 22-24, 2002. Disponível em: http://www.geocities.com/c.lankshear/cyberliteracies.html> Acesso: 16 jan. 2018.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROSA, Ana Amélia Calazans da**. Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola** / Ana Amélia Calazans da Rosa. Campinas, SP : [s.n.], 2016.

SANTIAGO, Lucineia Pavão. Multiletramentos e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas de leitura e escrita da Educação Básica. **Cadernos PDE**,

versão online, ISBN 978-85-8015-093-3, volume 2016 http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_utfpr_lucineiapavaosantiago.pdf. Acesso em: 29/11/2019.

TREVISAN, Daniele. MACIEL, Cristiano. SOUZA, Terezinha Martins Fernandes de. **Letramentos Digitais na Cibercultura: Análise em Base de dados Brasileiras.** In: Anais 25º SEMIEDU. ISSN: 2447-8776 Disponível em: http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/schedConf/presentations. Acesso em 23 de julho de 2018.

WEBER, Marcia. **O multiletramento e as tecnologias digitais: constituição de uma identidade autora.** Unemat/Sinop, 2015.

ANEXO

Pergunta que direcionou a pesquisa: Quais significados os estudantes produzem para a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação em suas práticas cotidianas? E na escola?
Objetivos: Compreender, por meio das percepções dos estudantes, quais significados produzem para a utilização das TDIC fora e no interior da escola, bem como as formas de acesso e uso que fazem delas.

QUESTÕES: Quais tecnologias você tem acesso no seu dia a dia? ( ) computador de mesa ( ) Notebook ( ) celular ( ) Outro/qual?

2. Em quais situações você usa esta tecnologia? ( ) entretenimento ( ) comunicação ( ) trabalho ( ) outro/qual?
3. Em que lugares você usa tecnologias? ( ) em casa ( ) na escola ( ) outro/qual?
4. Para que você usa a tecnologia mencionada acima? ( ) jogar ( ) comunicar-se ( ) estudar ( ) pesquisar ( ) outro/qual?
5. O que você pensa sobre o uso das tecnologias no processo de ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa?
6. Em sua percepção, como as aulas de Língua portuguesa podem se tornar mais interessantes e significativas?
7. Como você gostaria que acontecessem as aulas de Língua Portuguesa?
8. Em sua opinião, quais atividades de língua portuguesa podem ser realizadas na escola com uso das TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação)?

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO "AS FLORES E O MEIO AMBIENTE"

Rosimary Sousa da SILVA
Rosangela dos SANTOS
Escola Plena Vinicius de Moraes/SEDUC)

RESUMO: Este artigo tem por finalidades de construir o olhar estético e de cuidado das flores com crianças da Sala de Recurso, que demonstram curiosidade em conhecer e experimentar vivências com as plantas através das práticas a pedagógica, respeitando as diversidades dos alunos e exigir diferenciação nos atos pedagógicos que contemplem suas necessidades educacionais especiais, fazendo parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais. O projeto, contém a importância das Flores para o meio ambiente. Com o propósito de desenvolver a sensibilidade da textura, cor, tamanho, fragrância, beleza, singeleza e aroma que leva para um mundo tão diversificado, construir um olhar estético e de cuidado das plantas com alunos com necessidades especiais da Sala de Recursos e demais que se interessarem. No âmbito social, as flores não só proporcionam a beleza, mas a relevância do reconhecimento das flores, o estudo, a análise, o cultivo da vida das flores e suas utilidades. Desenvolvendo uma relação de respeito e colaboração com os seres vivos de modo especial as flores, través das melhorias ambientais. Para desenvolver a sensibilidades nos alunos com necessidades especiais, quanto a diversificação das flores e a conscientização da beleza delas; Relacionar ao conhecimento o sentimento de proteção e cuidado ao meio ambiente; Levando o aluno a compreender e valorizar o amor ás flores e ao seu meio. O exercício da cidadania em inclui direitos e deveres políticos, sociais e ambientais. Exerce-la significa participar de lutas por qualidade ambiental, moradia, alimentação, saúde, emprego, educação e cultura. E exercício praticada diariamente, nos torna cidadãos e cidadãs. A juventude esta cobrado dos adultos é governos ações que dê em a todos nós a chance de herdar um planeta, colorido e bom de se viver. Isso depende das atitudes individuais e de politica publicas que nos tragam mais qualidade de vida. Mas, para que isso se realize é necessário conscientizar o aluno para que ele entenda que devemos cuidar juntos de nossa qualidade de vida. Na escola temos a oportunidade de descobrir novas habilidades, trabalharmos em grupo, nos comunicar. Aprendendo também a importância de certos valores, como solidariedade, companheirismo e respeito, que serão importantes ao longo de nossas vidas.
PALAVRA-CHAVE: Meio Ambiente; preservação; flores.

ABSTRACT: *This article aims to build the aesthetic and care of flowers with children in the Resource Room, who show curiosity to know and experience plants with pedagogical practices, respecting the diversity of students and demanding differentiation in pedagogical acts. that address their special educational needs as part of a global education strategy and address their overall purposes. The project contains the importance of flowers for the environment. With the purpose of developing the sensitivity of texture, color, size, fragrance, beauty, simplicity and aroma that leads to such a diverse world, build an aesthetic and caring look at plants with students with special needs from the Resource Room and others who get interested. In the social realm, flowers not only provide beauty but also the relevance of flower recognition, study, analysis, cultivation of flower life and its uses. Developing a relationship of respect and collaboration with living beings, especially*

flowers, through environmental improvements. To develop sensitivities in students with special needs regarding the diversification of flowers and awareness of their beauty; Relate to knowledge the feeling of protection and care for the environment; Leading the student to understand and value love for flowers and their surroundings. The exercise of citizenship in includes political, social and environmental rights and duties. Exercising it means participating in struggles for environmental quality, housing, food, health, employment, education and culture. And daily practice makes us citizens. Youth is charged to adults and governments actions that give us all a chance to inherit a planet, colorful and good to live. This depends on the individual attitude and public policy that bring us the best quality of life. But for this to happen it is necessary to make the student aware so that he understands that we must take care of our quality of life together. At school we have the opportunity to discover new skills, work in groups, communicate. Also learning the importance of certain values such as solidarity, companionship and respect that will be important throughout our lives.
KEYWORDS: *Environment; preservation; flowers.*

1 Introdução

Este artigo visa desenvolver um material lúdico envolvendo as flores Para 12 alunos da sala de Recursos da professora Rosimary Sousa, alunos com Necessidade Especiais da Escola Estadual – Plena Vinicius de Moraes, localizada a Rua Mato Grosso, tendo como Diretora a professora Leiva Amorim de Oliveira e como Coordenador Pedagógico o professor Felipe Alves Oliveira. Os alunos da sala de Recurso têm assegurado pela Constituição Federal de 1988, o direito á educação (escolaridade) realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar á escolarização, que deve ser realizada em Sala de Recursos na escola onde estejam matriculados, sendo uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais.

A sala de Recurso tem a finalidade de oferecer atendimento mais especializado, e individual, promovendo o desenvolvimento das potencialidades do educando que apresenta necessidades educacionais especiais em todos os níveis e modalidades da educação Básica. Considerando os níveis de dificuldades de aprendizagem dos alunos, os trabalhos desenvolvidos nesse artigo serão de acordo com as deficiências, limitações e necessidades de aprendizagem de cada um.

Este artigo tem por finalidades de construir o olhar estético e de cuidado das flores com crianças da Sala de Recurso, que demonstram curiosidade em conhecer e experimentar vivências com as plantas através da práticas pedagógica, respeitando as diversidades dos alunos e exigir diferenciação nos atos pedagógicos que contemplem suas necessidades educacionais especiais, fazendo parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais.

O artigo, contém a importância das Flores para o meio ambiente. Com o propósito de desenvolver a sensibilidade da textura, cor, tamanho, fragrância, beleza, singeleza e aroma que leva para um mundo tão diversificado, construir um olhar estético e de cuidado das plantas com alunos com necessidades especiais da Sala de Recursos e demais que se interessarem.

No âmbito social, as flores não só proporciona a beleza, mas a relevância do reconhecimento das flores, o estudo, a análise, o cultivo da vida das flores e suas

utilidades. Desenvolvendo uma relação de respeito e colaboração com os seres vivos de modo especial as flores, través das melhorias ambientais. Para desenvolver a sensibilidades nos alunos com necessidades especiais, quanto a diversificação das flores e a conscientização da beleza delas; Relacionar ao conhecimento o sentimento de proteção e cuidado ao meio ambiente; Levando o aluno a compreender e valorizar o amor ás flores e ao seu meio.

2 Fundamentação teórica

As salas de recursos consistem em local apropriado a receber as crianças com necessidade especiais em fase de desenvolvimento, que deverão receber assistência pedagógica especializada. Normalmente encontramos as salas de recursos em escola normais onde crianças "normais" ficam juntas das especiais. E assim que a sala de recurso funciona desenvolvendo com os alunos especiais as atividades, que já trabalhou com seus os demais colegas. O professor da sala de recurso deve priorizar as atividades em que os alunos com deficiências têm dificuldades e precisa de auxilio. Recebem os materiais os materiais e equipamentos didáticos, que se façam necessários. Um fato determinante para uma boa assistência a crianças com necessidade especial e não sobrecarregar demais a sala de recurso para que o professor possa trabalhar bem. E é fundamental também, também, que o professor possa ser capaz de atender as necessidades de seus alunos e trabalhar em harmonia com o professor da sala regular.

Diante disso ressaltamos alguns princípios básico que devem ser considerados em relação ao ensino do aluno com necessidades especiais.

- As atividades devem ser centradas em coisas concretas, que devem ser manuseada pelos alunos;
- As experiências devem ser adquiridas no ambiente próprio do aluno;
- Situações que possam provocar estresse ou venham a ser traumatizantes devem ser evitadas;
- A criança deve ser respeitada em todos os aspectos de sua personalidade;
- A família do aluno deve participar do processo intelectivo.

Estudos comprovam o que Vygotsky (1998) já havia preconizado ao dizer que, com a influencia de outras pessoas, os alunos e também os alunos especiais passam a desenvolver habilidades, atitudes e hábitos, que muitos contribui para sua adaptação e aprendizagem. Assim é fundamental trabalhar com o trabalho em grupo, tanto na Sala de Recurso quanto na Sala Regular.

O desenvolvimento cognitivo se dá pela assimilação do objeto de conhecimento e pela acomodação dessas funções, especificamente, as pessoas com necessidades educacionais especiais se apoderam do conhecimento "agindo e interagindo" sobre ele, modificando, descobrindo e inventando novas formas de reformular algo. Nesse enfoque, a função da sala de Recursos é propiciar situações para que a criança construa seu sistema de significação e uma vez organizado na mente será estruturado no papel ou oralmente.

O atendimento ao alunos com necessidades especiais deve ocorrer de forma gradual, pois estes alunos não conseguem absorver grande números de informações. Também não deve ser apresentada, aos alunos informações isoladas ou mecânicas, de forma que a aprendizagem deve ocorrer de forma facilitada, através de momentos prazerosos.

A ação pedagógica do professor, portanto, deve ser baseada numa atitude envolva a afetividade, para que o educando adquira segurança e manifeste suas ideais com convicção e autonomia, expondo assim suas necessidades, ansiedades e o conhecimento já adquirido. Tais informações importantíssimas para que os professores planejem, pesquisem, desenvolvam juntas atividades a serem aplicadas durante o trabalho em grupo, e obtenham bons resultados, considerando que a prática do seu trabalho deve ser bem planejada e teoricamente embasada.

Segundo a psicogênese, o indivíduo é considerado como instrumento essencial á interação. E como descreve Piaget, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos e que se imponham. O conhecimento resulta da interação entre os dois.

A principal fundação do trabalho com o "TEMA FLORES E O MEIO AMBIENTE " é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade sócio ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem estar de cada um e da sociedade. Para isso e necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação especiais.

Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na Sala de Recurso.

3 Aprendizagem

Durante toda nossa vida nos beneficiamos do Meio Ambiente sem preocupação de preservar os recursos que ele nos oferece, devido a esse uso indiscriminado muito já foi destruído causando sérios danos e diminuindo a qualidade de vida do ser humano, faz-se necessário que a escola proponha novos caminhos que leva a uma nova relação com o meio ambiente.

Nesse sentido a função do trabalho com o tema As Flores e o Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes.

Para atingirmos esses objetivos, mais do que trabalhar com informações e conceitos, é preciso que a Sala de Recurso trabalhe também com a formação de valores e atitudes dos alunos com necessidades especiais.

Será realizado uma análise da realidade ambiental na comunidade na qual a escola está inserida feita por meio de pesquisas de campo proporcionando a turma um passeio, onde eles serão orientados a observar as flores que estão presentes naqueles meio ambiente ou em suas proximidades;

Após o retorno pedir para que eles criem um desenho e um pequeno texto, a partir do passeio, para ilustram as flores e o meio ambiente que mais lhe chamou atenção observando se no caminho para á escola existem flores nas ruas, observar flores nos jardins.

Para desenvolver essa questão das flores e o meio ambiente, o enfoque dado deverá ser interdisciplinar, percebendo-se o ambiente como um tema transversal que permeia as várias disciplinas.

É também proposta da Sala de Recursos trabalhar com e-mails, pesquisas na internet para troca de experiências relacionadas ao tema proposto, bem como criar

situações que possibilitem a criação de murais, desenhos, máscaras, dobraduras e mosaicos.

A metodologia utilização deste projeto se valerá de pesquisas em sites, aula passeio, música, vídeo educativo, história infantil, jogos, software educativo. Leitura de textos informativos que trate da questão das flores e o meio ambiente; Conversa dirigida a respeito do texto; interpretações, opiniões, o que eles entendem por meio ambiente; a situação atual deste meio. Pedir para que os alunos recortem de revistas e jornais, fotos e desenhos de flores, e animais de jardins;

A partir das fotos, pedir para os alunos elaborar e escrever frases ou pequenos textos que descrevam as fotos, construindo um mural na sala de aula.

Visita ao site: **www.uol.com.br/ecokids/** que trata da questão da preservação do meio ambiente. Está visita ao site será uma atividade de leitura e exploração do site. Criar juntamente com os alunos uma lista de nome de flores que os mesmo conhecem e tem em suas casas;

Apresentar a eles o texto da música "Girassol" . (composição Toquinho/Vinicius de Moraes).

Fazer uma leitura individual e coletiva do texto musical;

Ouvir e cantar a música;

Interpretação da música (conversas dirigidas pelo professor)

Ditado de palavras retiradas do texto.

O professor apresenta alguns modelos de de flores com E.V.A e explicar para os alunos como se dá o processo do E.V.A

Com os materiais, já previamente prontos, o professor juntamente com os alunos inicias o processo de E.V.A. e confecções de flores;

- Atividades orais e escritas;
- Pesquisas sobre as flores e plantas
- Leituras de poemas sobre flores e plantas;
- Conversações e trocas de experiências nas rodas de conversa;
- Exploração de literaturas que discutam o tema proposto;
- Jogos: Quebra – Cabeça, Jogo da Memória, Dominó e Bingo de Flores
- Brincadeiras
- Músicas Educativa
- Pinturas, E.V.A. e recorte;
- Mascaras de flores trabalhadas;
- Massinha de modelar;
- Painéis
- Parlendas, Conto, Adivinhas, Trava – Língua, Poema, Rimas sobre flores;
- Vídeo sobre a importância do meio ambiente.

4 Considerações finais

Com o passeio proporcionado aos alunos, eles realizaram desenhos criados por eles mesmo, e produção de texto do que mais lhe chamou sua atenção conforme a deficiência de cada aluno. Confecção de flores, de E.V.A de flores, desenho para colorir, esperamos despertar interesse, havendo um bom resultando dos alunos/ participantes.

Ajudar os alunos a desenvolver a criatividade, a imaginação e o senso critico além de resgatar a importância das flores no meio ambiente.

Conscientização sobre a educação e como um instrumento de capacitação e sensibilização para a temática realizada no ambiente.

Para que os alunos refletem sobre a importância de novas praticas diária referente a natureza física e humana, se faz necessário uma compreensão da inter - relação existentes entre ambos e sobre os progressivo e complexos problemas ambientais, objetivado mortificações nas formas de pensar para que se configure novas as ações que possibilitem sustentabilidade sócia ambiental. Será realizada pesquisa através de sites e revistas sobre questões da preservação do meio ambiente, atividade de leitura e exploração do sites.

Na escola temos a oportunidade de descobrir novas habilidades, trabalharmos em grupo, nos comunicar. Aprendendo também a importância de certos valores, como solidariedade, companheirismo e respeito, que serão importante ao longo de nossas vidas.

Referências

SHWARTZAN,J.S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie,1999.

CRUICKSHANC; JOHNSON. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Porto Alegre: Globo, 1975.

VASCONCELLOS E VALSINER. **Perspectiva Construtivistas na Educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fortes, 1996

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fortes, 1998.

http://pt.wikipedia. Org/wiki/flor

www.novaescola.com.br

ANEXOS



Identificação dos alunos para a aula de campo



Roda de reflexão



Estimulo a convivência em grupo



Interagindo em grupo





Atividades pintando as flores



Trabalhando o lúdico



Aula prática



Pratica de cuidados com as plantas



Aprendendo a fazer flores em E.V.A

ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR PARA A TERCEIRA IDADE: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Caroline Prestes GUSMÃO [24]
Conceição dos Santos LONGO [25]

RESUMO: A pesquisa objetivou, apresentar algumas alternativas de atuação para o profissional da área de Licenciatura em Pedagogia em espaços não formais, em particular o público da terceira idade com o auxílio das tecnologias digitais. A metodologia da pesquisa se baseou em desenvolvimento do Estado da Arte sendo a geração de dados de cunho bibliográfico (GIL, 2008). Para levantamento dos dados, foram utilizados artigos científicos, livros, teses e decretos de Leis que, possibilitaram um maior esclarecimento do tema proposto, devido a gama de material já publicado na área referente a atuação do pedagogo, bem como, busca nos bancos de dados no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, objetivando fazer uma revisão bibliográfica acerca das possibilidades de práticas com auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação, que podem e estão sendo desenvolvidas no presente momento com o público da terceira idade. A busca organizou-se por meio dos seguintes descritores: terceira idade, idoso, tecnologias digitais, tecnologias de comunicação, tecnologias, pedagogo, inclusão digital, jogos digitais, internet e equipamentos. O resultado obtido revelou que, apesar de haver a probabilidade do pedagogo auxiliar esses indivíduos introduzindo práticas pedagógicas inovadoras por meio das ferramentas digitais para uma educação mais inclusiva, boa parte desses cursos não são oferecidos por esse profissional, não são oferecidos em asilos ou outro ambiente de uso comum desse público e boa parte é ofertado nas grandes metrópoles.
PALAVRAS-CHAVE: Espaço não escolar; terceira idade; tecnologias digitais.

ABSTRACT: *The research aimed to presente some alternatives for the professional in the area of Pedagogy Degree in non-formal spaces, particularly the public with the help of digital Technologies. The research methodology was based on The State of Art development and the generation of bibliographic data (GIL, 2008). To gatter data from, scientific articles, books, theses and decrees of Laws were used, which allowed a greater clarification of the proposed theme, due to the range of material already published in the area referring to the performance of the pedagogue, as well as searching the databases at the Higher Level Personnel Improvement Coordination journal portal, aiming to make a literature review about the possibilities of practices with the help of Information na Communication Technologies, which can and are being developed at the present time with the public of the third age. The search was organized through the following descriptors: third age, seniors, digital technologies, communication Technologies, educator, digital inclusion, digital games, internet and equipment. The result showed that, although there is a likelihood that the educator will assist these individuals by introducing innovative pedagogical practices through digital tools for a more inclusive education, most of these courses are not offered by this professional, they are not offered in nursing homes or other common use environment of this public and much of it is offered in the big cities.*

[24] Aluna do Curso de Pedagogia, no Centro Universitário Internacional de Curitiba – UNINTER.
[25] Aluna do Curso de Pedagogia, no Centro Universitário Internacional de Curitiba – UNINTER.

KEYWORDS: *Non school space; third age; digital technologies.*

1 Introdução

O apontamento sobre a história do desenvolvimento do curso de pedagogia no Brasil tem grande profundidade significativa, a começar pelo substantivo que o denomina, que como trás Suhr (2012, p. 28): "tem origem grega. Ela foi criada a partir das palavras *paidós* (criança) e *agogé* (condução) e se referia, num primeiro momento, ao ato de conduzir a criança a seu preceptor".

O curso de pedagogia foi estabelecido por meio da disposição da Faculdade Nacional da Filosofia (FNFi), pelo presidente Getúlio Vargas, unificada como Universidade do Brasil, mediante o Decreto-lei n° 1.190 fundada em 4 de abril de 1939 e extinta em 1968, a qual tinha por intento formar profissionais bacharéis e licenciados (BRASIL, 1939).

Ao longo da história o sistema de ensino passou por várias modificações até chegar em sua forma atual constituído pelo nível de ensino de Educação Básica organizado em etapas de Educação Infantil, Ensino Infantil e Ensino Médio e suas modalidades de ensino: educação especial, educação escolar indígena, educação de jovens e adultos (EJA), educação do campo, educação escolar quilombola e por fim, educação a distância. (SOARES; SOARES, 2017).

Os segmentos que englobam os campos não formais de atuação podem ser: hospitais, empresas, Organizações não Governamentais (ONGs), clubes, asilos, presídios, igrejas, família, meios de comunicação, dentre outros, onde o profissional pedagogo poderá auxiliar com intervenções sociais educativas junto a esse público.

Acerca do grupo da terceira idade, atualmente o número da população idosa é expressivo e acaba por influenciar a sociedade em seus aspectos sociais, políticos e econômicos. No Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2009 a população conta com aproximadamente 20 milhões de idosos em sua área territorial, cerca de 10,2% de toda população (IBGE, 2009).

Assim, a presente pesquisa busca apresentar algumas práticas educativas desenvolvidas em espaço não escolar para a terceira idade com auxílio das tecnologias digitais.

2 Pedagogia Social

No curso de pedagogia a docência não deve ser a base e sim, o estudo do fenômeno educativo em sua complexidade e amplitude. Esse apoio de formação precisa ser expresso por um conjunto de conhecimentos voltados à pedagogia, não à docência. A natureza e os conteúdos de educação devem estar ligados primeiramente ao conhecimento pedagógico.

A pedagogia tradicional é muito usada nos espaços escolares, devido sua magnitude no campo de auxiliar na descoberta e no processo de autoconhecimento visando o despertar de habilidades e competências, mesmo não sendo assim conceituada por muitos, pois a educação tem como foco a transmissão de conhecimentos, ou seja, novos saberes, novas experiências e ascensão de degraus ruma a minimização da falta de conhecimento e ao domínio do desconhecido.

No entanto, como bem coloca Bogorny (2015):

> O trabalho do Pedagogo não se atém mais somente às escolas. Hoje em dia existem vários ambientes nos quais este profissional pode atuar, de modo que a pedagogia não pode mais ser vista como uma profissão apenas de docência restringida às salas de aulas especialmente as series iniciais. A pedagogia como campo de estudo deve ser vista como uma aliada em qualquer área que demande conhecimento pedagógico, ou seja, no processo de desenvolvimento e formação de sujeitos independente do ambiente que eles estejam. São muitas as possibilidades para atuação desse profissional que vão desde organizações sociais, a hospitais, e também no desenvolvimento de materiais para a educação à distância, em instituições religiosas e ONGs. (BOGORNY, 2015, p. 202-203).

Pode-se ver assim, uma ressignificação do curso em um movimento contínuo e crescente ao considerarmos a abrangência que o mesmo alcança atualmente, sendo difícil estabelecer um limite de espaço e indivíduos onde e com quem a pedagogia não possa ser desenvolvida, contrastando com o que havia sido estabelecido no início de sua criação.

Na Resolução CNE/CP N° 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, corrobora com a ampla possibilidade de atuação do pedagogo quando ressalta:

> § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica propiciará:
> I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
> Art. 4º Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem.
> Participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
> XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; (BRASIL, 2006).

Entende-se assim, que a presença do pedagogo é de grande relevância tanto no espaço escolar secular, como no espaço não escolar. Com ênfase na proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais entende-se que, esse profissional é diferenciado, uma vez que, sua competência vai além da sala de aula, perfazendo um caminho que passa pela gestão e culmina com a promoção de ações que visam a organização, administração, comunicação e resolução de problemas e/ou conflitos.

Novos paradigmas e desafios têm sido apresentados para países que apresentam dificuldades em atender o público da terceira idade, que de acordo com pesquisas é a população que mais cresce em estimativa de vida, tanto em termos de saúde, educação, como habitação. Desta maneira, a Pedagogia Social tem buscado diferentes estratégias para atender esses indivíduos, independentemente de sua situação econômica ou classe social.

Vemos aí, uma oportunidade de atuação para os profissionais pedagogos em espaços não formais, como o desenvolvimento e criação de espaços favoráveis para essa parcela da sociedade que, mais crescem atualmente. Um dos espaços pouco mencionado são os asilos.

A terceira idade tem sido vista por muitos como uma fase de reabilitação, oportunidade e de novas possibilidades. Muitos com o passar do tempo acabam perdendo algumas habilidades como a de refletir, criar e memorizar. Assim, cabe ao pedagogo conscientizar esse sujeito sobre as facilidades em atividades do dia a dia por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) as quais promovem acesso, integração e troca de informações.

Infelizmente, apesar dos para promover a inclusão digital o Brasil ainda é considerado um analfabeto digital, considerando que, ter qualquer tipo de objeto tecnológico não torna o sujeito um incluído digital, mas saber manipular esses objetos.

Nesse sentido, ampliar as reflexões sobre a práxis da Pedagogia Social e a formação de educadores sociais é trazer um novo sentido em ótica de qualificar as teorias e as práticas, superando os desafios na perspectiva de novos atores assumido um papel de educado em seu contexto não formal.

3 Possibilidade de práticas com auxílio das tecnologias digitais para a terceira idade

A seguir, é possível visualizar na tabela abaixo alguns cursos de inclusão digital desenvolvidos em diferentes espaços e cidades que o pedagogo pode vir a desenvolver, visando promover a inclusão digital para idosos:

ANO - AUTOR	PROGRAMA E/OU PROJETO	MÉTODO	OBJETIVO
Goulart (2007)	Cursos de Inclusão Digital no Santander Cultural (2007).	Entrevista e questionário	Constatar que os idosos, mesmo com tantas perdas: físicas, emocionais, sociais e preconceitos, possuem potencialidades para continuar aprendendo e, desta forma, serem incluídos digitalmente.
Bersch (2009)	Nenhum	Entrevista.	Investigar os hábitos de consumo na Internet por pessoas da Terceira Idade, acima dos 60 anos.
Ely e Pasqualotti (2010)	Nenhum	Nenhum	Refletir acerca das contribuições das tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de atividades, relações e identidades sociais de idosos.
Vechiato e Vidoti (2010)	Projeto "Inclusão Digital dos alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI (2010).	Análise	Investigar a aplicação de elementos construtivistas nos cursos de informática oferecidos para a Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI – UNESP – Campus de Marília,
Ferreira e Alves (2011)	Utilização do software ALCESTE	Observação e entrevista.	Verificar se os idosos estão acompanhando as profundas transformações da sociedade das tecnologias informacionais e

	(2008-2009).		comunicacionais.
REIS, R. S. et al. (2011)	Projeto de Inclusão Digital do Idoso-PIDI-USP (2010-2011).	Relato de experiência	Descrever o trabalho de instrumentalização de idosos para o uso de equipamentos eletrônicos do cotidiano.
Katzenstein, Schwartz e Almeida (2012)	Programa Universidade Aberta à Terceira Idade-USP (2011).	Descrição de programa de aulas expositivas com uso das TICs com ênfase nos recursos audiovisuais.	Esse trabalho trata de uma experiência na USP com idosos do programa "Universidade Aberta à Terceira Idade".
Pasqualotti, Baronne e Doll (2012)	Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade – Creati-UPF.	Entrevista com alunos matriculados em oficinas de informática.	Analise da tríade comunicação, tecnologia e envelhecimento
Bolzan e Löbler (2013)	Projeto de Políticas Públicas para Inclusão Digital.	Análise de atividade de aulas expositivas em computadores.	Compreender como ocorre o processo de inclusão digital de idosos com base nas percepções de indivíduos participantes de um grupo de terceira idade que usa a inclusão digital como ferramenta para a inclusão social.
Pessanha (2014)	Projeto de extensão Inclusão Digital nas Regiões Norte e Noroeste Fluminense (2011-2013).	Análise da oficina com aula expositiva no computador.	Analisar a influência do projeto de extensão na comunidade, possíveis avanços e limitações encontradas para a emancipação digital dos participantes.
Sales, et al. (2014)	Projeto de extensão "Oficinas de Informática para a Terceira Idade"-UFSC (2009- 2011).	Questionário respondido por *e-mail.*	Verificar a frequência e as preferências de uso de um grupo de usuários idosos pelo uso dessas TIC, como: *e-mail*, bate-papo, videofonia e redes sociais.
Oliveira e Passerino (2016)	Laboratório do Centro Interdisciplinar de novas Tecnologias na Educação – CINTED-UFRGS (2010-2011).	Ambiente virtual *Orkut* e *Facebook* e encontros presenciais.	Analisar a estruturação e organização dos processos de inclusão digital para que haja a apropriação de novas práticas culturais mediadas por tecnologias em rede com idosos
Silva (2016)	Oficina: A comunicação e a tecnologia na	Depoimento.	Compreender as transformações sociais ocorridas a partir da interação desse grupo populacional com os meios de

	vida do idoso.		comunicação.
Bragagnolo e Deon (2017)	Programa de Apoio à Extensão e Cultura – PAEC.	Aulas no laboratório de informática.	Resultados de um curso de inclusão digital voltado para um grupo de pessoas da terceira idade que frequentam a Universidade Aberta da Maior Idade - UAMI mantida pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.
Pillon, Silva e Almeida (2017)	Centro de estudos de lazer e atividade física do idoso – Celari-UFRGS.	Utilização do programa console Xbox One com o Kinect 2.0 e sete jogos digitais.	Demonstrar a aplicação do desdobramento da função qualidade (QFD) na definição e priorização de requisitos de projeto para o desenvolvimento de jogos digitais para os idosos.
Carneiro (2018)	Nenhum.	Nenhum.	Analisar as competências em informação dos idosos no uso de tecnologias digitais.

Figura 1: Ano e autor; Programa e/ou Projeto; Método; Objetivo.

Os trabalhos citados são datados entre os anos de 2007 e 2019 perfazendo um caminho de 12 anos de discussão sobre o assunto. Pode-se observar que, 5 artigos seguiram a abordagem exploratória, 10 pesquisas são de cunho descritivo e 1 explicativa. Para melhor visualização dos trabalhos mencionados, na tabela 1 é possível visualizar ano de publicação e autor, Programa e/ou projeto, método de intervenção com o público alvo e objetivo da pesquisa.

Assim, em estudos de Goulart (2007), o autor traz como proposta para os grupos da terceira idade um reencantamento da inclusão digital e que deve haver a necessidade de "superar-se, entrar em sintonia com a sociedade em que vive, compreender como parte integrante dela, em que há uma nova relação como se processa o conhecimento [...]". (GOULART, 2007, p. 63).

Fica claro que, apesar das limitações o indivíduo tem que estar disposto para a ação, compreender o espaço em que se encontra e querer fazer parte do mesmo e que, "mesmo com tantas perdas: físicas, emocionais, sociais e preconceitos, possuem potencialidades para continuar aprendendo e, desta forma, serem incluídos digitalmente." (GOULART, 2007, p. 9).

Discursos de idosos que, acompanham as mudanças na sociedade e fazem uso da internet e das TICs advindos de uma pesquisa no Distrito Federal, mostra a "satisfação ao utilizarem a *webcam* e acessarem a conta bancária pela internet" (FERREIRA; ALVES, 2011, p. 4). Já no Oeste do Paraná em 2009, o hábito de consumo optado pela maioria dos participantes ainda era o aparelho de TV como preferência nos aparelhos tecnológicos. (BERSCH, 2009, p. 75).

Sobre preferência e frequência de um grupo da terceira idade, participantes do projeto 'Oficinas de Informática para a Terceira Idade', da Universidade Federal de Santa Catarina, verificou-se que o *e-mail* foi o eleito Tecnologias de Informação e Comunicação mais utilizado por esse grupo. Já em outro projeto voltado para a inclusão digital de idosos a Universidade Aberta da Maior Idade – UAMI, Bragagnolo e Deon (2017), constataram que "alguns idosos trazem crenças infundadas sobre suas habilidades e competências para aprender, especialmente quando o assunto é a tecnologia da informação e da comunicação". (BRAGAGNOLO; DEON, 2017, p. 65).

Nesta etapa, seria relevante o auxílio do pedagogo de forma que, instruísse esses indivíduos na emancipação no que se refere a manipulação de instrumentos de uso corriqueiro da coletividade. Ao final do projeto, os participantes declararam que, "ao descobrirem as facilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e da comunicação, [...] puderam restabelecer conexões e interagir através das redes sociais". (BAGAGNOLO; DEON, 2017, p. 66). Desmistificando aquilo que antes achavam serem incapazes.

Com a relação a contribuição das TICs em atividades desenvolvidas no período da velhice, dentro da Teoria histórico-social, justifica-se que, isso poderia "[...] incentivar a transformação individual e coletiva mediante relações e atividades sociais [...]." (ELY; PASQUALOTTI, 2010, p. 129).

Vechiato e Vidoti (2010) acerca do papel do professor que auxilia na mediação do público da terceira idade no uso das TICs, trazem a necessidade do cuidado, porquanto "para adultos e idosos é utilizada a mesma metodologia. Isso não deve ocorrer, pois o contexto social em que esses grupos estão inseridos é bastante diferente". (VECHIATO; VIDOTI, 2010, p. 50). Quando esse público procura aulas de informática é para "se comunicar com os filhos, compartilhar receitas, ler poesias, digitar textos e buscar informações sobre saúde entre outros assuntos". (VECHIATO; VIDOTI, 2010, p. 51).

Outro Projeto de Inclusão Digital do Idoso-PIDI, ministrado por alunos do curso de Terapia ocupacional e Informática Biomédica, que interviu no processo de instrumentalização dos idosos para o usos das TICs como aparelhos celulares, controles remotos, máquinas fotográficas dentre outros, apresentou uma " melhora da autoestima por parte dos idosos e autovalorização a partir do momento que percebem sua capacidade de enfrentar novos desafios. (REIS et al., 2011, p. 13).

Fica clara a eficácia do projeto em promover maior autonomia e independência quanto a utilização das ferramentas do cotidiano e possibilidade do profissional pedagogo dentro de uma faculdade da área de saúde.

Em outra experiência desenvolvido pela Universidade de São Paulo, acerca do comportamento dos idosos referente ao curso de inclusão digital oferecido para a terceira idade, foi notória a "ansiedade por parte dos alunos, que nos procuravam pessoalmente, por telefone ou e-mail, para confirmarem o início das aulas. Notava-se uma vontade imensa de conversar e de serem ouvidos." (KATZENSTEIN; SCHWARTZ; ALMEIDA, 2012, p. 201).

A procura, que demostra interesse por parte dos participantes facilita a inclusão do idoso no meio tecnológico, uma vez que, como mencionado anteriormente, o sujeito deve se dispor a fazer parte do ambiente para facilitar a aprendizagem.

Em Oficinas de informática oferecidas pela Universidade de Passo Fundo, acerca de como ocorreu o processo de interação entre idosos e o uso das TICs, os resultados mostram que idosos alunos do curso "[...] estão satisfeitos com sua participação nesses encontros e que o processo educacional adotado pelo professor é adequado." (PASQUALOTTI; BARONE; DOLL, 2012, p. 7). Apontando assim, para um bom trabalho desenvolvido pela equipe ministradora.

Mas, nem todas as atividades são bem sucedidas, algumas das dificuldades da aplicação de programas de inclusão digital com idosos pode ocorrer pelo "fato de não lembrarem o procedimento das atividades já realizadas [...]." (BOLZAN; LÖBLER, 2013, p. 307). Apesar das dificuldades, em projetos de políticas pública de inclusão digital para idosos percebeu-se "o aumento do nível de sua autoestima. Os indivíduos que

participaram da proposta [...] tornaram-se mais confiantes diante da tecnologia, da sociedade e da família." (BOLZAN; LÖBLER, 2013, p. 309).

Nota-se aqui que, o interesse por querer fazer parte de um contexto social digital foi maior que as dificuldades constatadas nos indivíduos no momento das aulas.

Em perguntas de avaliação acerca do que, os alunos de um curso de informática do Instituto Federal de Educação e Tecnologia Fluminense haviam aprendido surgiu: "Ligar e desligar o computador; aprender a digitar textos; mexer no *mouse* e no teclado e conhecer as partes do computador (PESSANHA, 2014, p. 30). Ações básicas, porém, que vistas anteriormente em outra situação de extrema dificuldade.

Em outra pesquisa, com um grupo concluinte de oficina de inclusão digital oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina revelou que, a preferência do grupo era pela página do *e-mail* pelo fato de serem mais baratas que tarifas telefônicas, pode acessar em qualquer lugar e que 65% desses participantes acessam a ferramenta diariamente para entrar em contato com familiares, amigos e colegas. (SALES et al., 2014, p. 68).

Oliveira e Passerino (2016) ao observarem dois participantes ao longo de dois anos e constataram que, "o sujeito A utilizava o computador [...] ocasionalmente [...] sua forma de manter interação era o contato face a face, o telefone e a carta." (OLIVEIRA; PASSERINO, 2016, p. 118). Ao final de dois anos, o mesmo já fazia uso do computador cerca de meia hora todos os dias e preferia a ferramenta do bate papo e o *facebook* para suas interações sociais. (OLIVEIRA; PASSERINO, 2016).

Na oficina intitulada A comunicação e a vida do idoso, que proporcionou uma reflexão acerca da primeira vez que o público participante fez uso das TICs verificou que, apesar de mencionarem ser importante começar a lidar com as ferramentas digitais "manifestaram um sentimento de saudosismo, que remetia a um tempo em que as pessoas se reuniam para escutar o rádio ou assistir a TV, o que atualmente é raro [...] " (SILVA, 2016, p. 5).

Em uma visão literária Pillon, Silva e Almeida (2017) trazem como possibilidade a utilização de jogos digitais com aparelhos videogames sem controle remoto capaz de simular atividades dinâmicas no cuidado da saúde do idoso em terapias, o qual era "capaz de simular atividades como jogar vôlei, dançar ou dirigir carros." (PILLON; SILVA; ALMEIDA, 2017, p. 4).

Por fim, Carneiro (2018) aponta em entrevista realizada com idosos que fazem uso das TICs, que se sentem motivados para aprender a usar as ferramentas digitais, mesmo que com dificuldades, pois anseiam a independência em atividades do dia a dia que necessitem usar as mesmas. (CARNEIRO, 2018, p. 1).

4 Considerações finais

Considerando a estimativa de vida que, desde então nunca havia sido tão alta, decorrente as facilidades de um mundo globalizado, a população idosa vem ganhando espaço na área das pesquisas e o pedagogo, por meio da pedagogia social surge para facilitar o desenvolvimento do empoderamento desse público visando estimular e encorajar a agir na adaptação de novas práticas que fazem parte do seu meio, como a exemplo as ferramentas digitais.

Porém, como visto na presente pesquisa, muitos dos cursos destinados ao público da terceira idade para facilitar o acesso as ferramentas digitais não são oferecidos pelos

pedagogos, tais cursos não são ofertados em ambientes de uso corriqueiro desse público e a maioria dos mesmos ainda são desenvolvidos nas grandes metrópoles.

Para ser mediador nesse processo, o pedagogo deverá estar constantemente observando e pesquisando o público da terceira idade, justamente porque cada indivíduo traz de sua cultura costumes diversificados e necessitarem de cuidados diferenciados. E ainda, atualizando-se sobre as ferramentas que pretende manusear para ensinar. Publicação de pesquisas que relatem as experiências bem sucedidas ou não também são relevantes, uma vez que, servem como 'bússolas' norteadoras para que novas ideias sejam amadurecidas e possa-se dar um passo a mais nesse campo que é tão vasto, porém ainda pouco explorado.

Referências

BOGORNY, Quitéria Luiz da Silva. Atuação dos Pedagogos em universos não escolares. **Revista Eventos Pedagógicos**. Sinop, v. 6, n° 2, pp. 200-208, jun./jul. 2015.

BERSCH, Lair José. **Internet e terceira idade:** consumo e efeitos em usuários do extremo oeste do Paraná. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BOLZAN, Larissa Medianeira; LÖBLER, Mauri Leodir. As meninas estão na rede: a inclusão digital na terceira idade. **Revista Espaço Pedagógico.** Passo Fundo, v. 20, n° 2, pp. 301-312, jul./dez. 2013.

BRASIL. Decreto-lei n° 1.190, de 4 de abril de 1939. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 4, p. 50, abril. 1939.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Resolução CNE/CP n° 01 de 15 de maio de 2006.

BRAGAGNOLO, Sandra Mara; DEON, Maicon Ricardo. Inclusão digital para a terceira idade. **Revista Visão.** Caçador, v. 6, n° 2, pp. 60-68, jul./dez. 2017.

CARNEIRO, Bárbara Luisa Ferreira. Análise das competências em informação dos idosos no uso das tecnologias digitais. **Revista Informação em Pauta**. Fortaleza, v. 3, n° 2, pp. 137-138, jul./dez. 2018.

ELY, Jaqueline Colombo; PASQUALOTTI, Adriano. Reflexões acerca das contribuições das tecnologias no desenvolvimento de atividades, relações e identidades sociais de idosos. **Revista Intexto**, Porto Alegre, v. 2, n° 23, pp. 120-132, jul./dez 2010.

FERREIRA, Maria Aparecida Santana; ALVES, Vicente Paulo. Representação Social do Idoso do Distrito federal e sua Inserção social no mundo contemporâneo a partir da internet. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia.** Rio de Janeiro, vol. 14, n° 4, pp. 1-9, out./dez. 2011.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, D. **Inclusão digital na terceira idade:** a virtualidade como objeto e reencantamento da aprendizagem. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

IBGE. **Projeção da População por Sexo e Idade para o Período 1980 – 2050.** Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Revisão 2008, Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.

KATZENSTEIN, Tamara; SCHWARTZ, Gilson; ALMEIDA, Maria Helena Morgani. Reflexões sobre aproximação de idosos a tecnologias de informação e comunicação a partir dos arquétipos *Senex e Puer*. **Revista Kairós Gerontologia.** São Paulo, v. 15, n. 3, pp. 203-218, jun. 2012.

OLIVEIRA, Karoline L. G. de; PASSERINO, Liliana M. Idosos em Rede: novas práticas culturais mediadas por tecnologias. **Hipertextos Revista Digital**, v. 14, p. 111-128, abr. 2016.

PASQUALOTTI, Adriano; BARONE, Dante Augusto Couto; DOLL, Johannes. Comunicação, tecnologia e envelhecimento: idosos, grupos de idosos e processo de interação. **Revista Saúde e Sociedade.** São Paulo, v. 21, n° 2, abr./jul. 2012.

PESSANHA, Josemara Henrique da Silva. Entre teclas e cliques: desafios para inclusão digital de adultos e idosos. **Caminho Aberto: Revista de Extensão do IFSC**. Santa Catarina, nº 01, pp. 23-32, dez. 2014.

PILLON, Carolina. B.; SILVA, Régio P. da; ALMEIDA, Carla da. Aplicação do Desdobramento da Função Qualidade (QFD) na definição e priorização de requisitos de projeto para o desenvolvimento de jogos digitais para os idosos. **Revista Design e Tecnologia**, v. 7, n° 13, pp. 1-17, jun. 2017.

REIS, Rodrigo de S.; MIRON, Carla C. da S.; SANTANA, Carla da S.; VICTORASSI, Mariana; SILVA, Tiago M. da. Instrumentalização de idosos para a utilização de equipamentos do cotidiano: relato de experiência. **Revista Ciência em Extensão.** v. 7, n. 3, p. 13, 2011.

SALES, Márcia Barros de; AMARAL, Marilia A.; JUNIOR, Iwens G. Sene; SALES, André Barros de. Tecnologias de Informação e Comunicação via *Web*: Preferências de uso de um grupo de usuários idosos. **Revista Kairós Gerontologia.** São Paulo, v. 17, n° 3, pp. 59-77, set. 2014.

SILVA, Michel Carvalho da. As tecnologias de comunicação na memória dos idosos. **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n. 126, maio/ago. 2016.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski; SOARES, Marcos Aurélio Silva. **Sistemas de Ensino**: legislação e política educacional para a educação básica. 1 ed. Curitiba: InterSaberes, 2017.

SUHR, Inge Renate Fröse. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VECHIATO, Fernando Luiz; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti Gregorio. Contribuições De Elementos Do Construtivismo E Da Mediação Da Informação Para A Inclusão Digital De Idosos. **Revista Informação & Informação**. Londrina, v. 15, n. 2, pp. 40-59, jul./dez. 2010.

BIBLIOTECA VIRTUAL: BUSCA POR SEXUALIDADE NOS TCCS DA PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - CAMPUS SINOP

Sulamyta CARGNIN
Universidade Estadual Paulista
Programa de Mestrado Profissional em Educação Sexual

RESUMO: O ser humano é um ser que busca com naturalidade descobrir-se constantemente, a sexualidade é uma área fundamental desse processo de autoconhecimento. Diante do exposto, este trabalho teve por objetivo realizar um levantamento em trabalhos de conclusão do curso de pedagogia relacionados com o tema sexualidade disponibilizados no site da UNEMAT – Campus de Sinop no item publicações gerais/monografias (http://sinop.unemat.br/site/publicacoes-gerais/monografias/) para verificar a produção científica em meio acadêmico de formação de professor entre os anos de 2009 e 2016, que foram os anos disponibilizados na página. A palavra chave utilizada para busca foi sexual. Para que o objetivo pudesse ser alcançado, foi utilizado o método quantitativo que visa quantificar os dados através de estratégias e amostragem probabilística, sem o envolvimento do pesquisador. No site foram encontradas 318 monografias disponíveis, porém apenas 3 estavam relacionadas a temática pesquisada. Este cenário indica que menos de 1% dos trabalhos de conclusão de curso nesse período estão relacionados com a sexualidade, corroborando para questionamentos sobre o currículo deste curso de formação de profissionais da pedagogia e sobre o despertar dos olhares acadêmicos sobre sexualidade. A pesquisa científica desenvolvida no TCCs gera informações que podem ser utilizadas para desenvolver a capacidade crítica do indivíduo e auxiliar no processo de formação do cidadão. Com isso identifica-se a importância de realizar uma análise do currículo do curso de pedagogia para verificar se o curso oferece acesso ao conhecimento e formação na área da educação para a sexualidade.
PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade; produção científica; formação de professores.

ABSTRACT: *The human being is a being that seeks naturally to discover itself constantly, sexuality is a fundamental area of this process of self-knowledge. In view of the above, this work aimed to conduct a survey in work to conclude the pedagogy course related to the sexuality theme made available on the website of UNEMAT - Campus de Sinop in the item general publications/monographs (http://sinop.unemat.br/site/publicacoes-gerais/monografias/) to verify scientific production in academic means of teacher training between 2009 and 2016, which were the years made available on the page. The key word used for search was sexual. In order to achieve the objective, the quantitative method was used to quantify the data through strategies and probabilistic sampling, without the involvement of the researcher. On the site, 318 monographs were found available, but only 3 were related to the theme researched. This scenario indicates that less than 1% of the course completion studies in this period are related to sexuality, corroborating questions about the curriculum of this training course of pedagogy professionals and about the awakening of looks academics about sexuality. The scientific research developed at TCCs generates information that can be used to develop the critical capacity of the individual and assist in the citizen training process. With this, the importance of performing an*

analysis of the curriculum of the pedagogy course is identified to verify whether the course offers access to knowledge and training in the area of education for sexuality.
KEYWORDS: *Sexuality; scientific production; teacher training.*

1 Introdução

O ser humano é um ser que busca com naturalidade descobrir-se constantemente. A sexualidade é uma área fundamental desse processo de autoconhecimento, pois conhecer o corpo, seu metabolismo e as relações que ele tem com o ambiente é de suma importância para que o indivíduo se sinta existente e útil no seio familiar e social.

A escola é considerada um espaço educativo que possibilita o encontro entre o sujeito e o conhecimento, pois possibilita troca de informações. Para Brittos, Santos e Gagliotto (2013, p. 2)

> A educação sexual apresenta-se como uma intervenção necessária nos espaços educativos, uma vez que contribui para a edificação da personalidade dos indivíduos e oportuniza questionamentos, reflexões e discussões [...].

Para Altmann (2011, p. 575):

> O tema da sexualidade está na "ordem do dia" da escola. Presente em diversos espaços escolares, ultrapassa fronteiras disciplinares e de gênero, permeia conversas entre meninos e meninas e é assunto a ser abordado na sala de aula pelos diferentes especialistas da escola.

Para Brittos, Santos e Gagliotto (2013, p.5) isso significa que a sexualidade está na natureza humana como parte da sua constituição, indo além dos conceitos biológicos e sendo compreendida em sua totalidade cultural nos diferentes momentos históricos da nossa sociedade.

Tendo em vista a necessidade eminente de abordar a sexualidade, as instituições de ensino superior, bem como as políticas públicas educacionais, devem estar dispostas a proporcionar uma formação adequada ao profissional docente, por vez que ele estará em contato direto com a comunidade escolar em formação.

Severino (2002, p.122) afirma que:

> A universidade, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão têm como referência a pesquisa; aprende-se e ensina-se pesquisando; presta-se serviços à comunidade, quando tais serviços nascem e se nutrem da pesquisa.

Portanto, a biblioteca acadêmica, seja ela física ou virtual, tem papel fundamental no processo de formação acadêmica, uma vez que agrega o conhecimento científico desenvolvido por diversos pesquisadores, bem como é também uma oportunidade de demonstrar sua própria produção científica. Marques e Karpinski (2019, p.178) enfatizam que no Brasil, a biblioteca acadêmica é a unidade organizacional responsável pelo armazenamento e disponibilização do conteúdo intelectual da universidade.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) teve sua fundação em 1978 no município de Cáceres, sendo denominada Instituto de Ensino Superior de Cáceres – IESC, daí por diante houve várias alterações na estrutura e consequentemente na nomenclatura. Em 1990 foi criado o Núcleo de Ensino Superior em Sinop, com as licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Letras. E foi em 1993 que a instituição passou a ser denominada Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, (http://sinop.unemat.br/site/historico-campus-sinop/).

A UNEMAT sendo um ambiente de formação docente deve ter como objetivo claro em seus docentes a importância de preparar o cidadão em formação para lidar com naturalidade nas questões que envolvam a sexualidade em todas as faixa etárias, principalmente nas crianças que estão no processo de descoberta e formação do seu senso de criticidade, para que quando adultos sintam prontos para a vivencia pessoal e social.

Diante do exposto, este trabalho teve por objetivo realizar um levantamento em trabalhos de conclusão do curso de pedagogia relacionados com o tema sexualidade na biblioteca virtual da UNEMAT – Campus de Sinop para verificar a produção científica em meio acadêmico de formação de professor entre os anos de 2009 e 2016.

2 Resultados e discussões

Para que o objetivo pudesse ser alcançado, foi utilizado o método quantitativo que de acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 62 e 67) refere-se a várias ferramentas e métodos orientados numericamente e inclui os usos de estratégias e amostragem probabilísticas. Nesse tipo de método o pesquisador não se envolve na pesquisa apenas identifica os dados numericamente dando-lhes significado.

A pesquisa foi realizada no site: http://sinop.unemat.br/site/publicacoes-gerais/monografias/ da Unemat - Campus de Sinop, no curso de pedagogia, entre os anos de 2009 e 2016, utilizou-se como filtro a palavra sexual. Das 318 monografias que estão disponíveis no site, apenas as relacionadas abaixo ligadas a palavra-chave, são elas:

1. Família e Escola: A orientação contra o abuso sexual (Autora: Poliana Acs Teodoro. Orientador: José Luiz Muller. Ano: 2012) que teve por objetivo:

   > Pesquisar como acontece a abordagem sobre o abuso sexual no âmbito escolar e familiar e, ainda, como essa problemática pode refletir no desenvolvimento escolar da criança abusada.;

2. Orientação Sexual na Escola: Desafios e Realidade (Autora: Valdinéia Aniceto De Souza. Orientadora: Isabela Augusta Andrade Souza. Ano: 2011) que teve por objetivo:

   > Verificar se este tema transversal orientação sexual está acontecendo nas series iniciais do ensino fundamental das escolas de Sinop. Procuramos também compreender como a família acompanha o ensino da orientação sexual na escola e como vem sendo desenvolvido a orientação sexual na escola.";

3. Educação Sexual: uma investigação com alunos do 5º ano do ensino fundamental na Escola Professora Edeli Montovani (Alessandra Agenor de Moura Garcia. Orientador: Adil Antônio Alves de Oliveira. Ano: 2010) que teve por objetivo: "analisar e refletir sobre a criança, a sexualidade e a educação".

Este cenário indica que menos de 1% dos trabalhos de conclusão de curso nesse período estão relacionados com a sexualidade, corroborando para questionamentos sobre o currículo deste curso de formação de profissionais da pedagogia. Para Leão e Ribeiro (2013, p 276) a palavra currículo denota a ideia do caminho a ser seguido para se alcançar os alvos do ensino, em outras palavras, as matérias que vão nortear e possibilitar aos alunos acesso ao saber da humanidade. Neste contexto, Brittos, Santos e Gagliotto (2013, p.2) afirmam que a sexualidade humana deve ser encarada como um dos elementos que compõem a identidade pessoal e compreendida como processo de desenvolvimento integral de cada indivíduo social.

As pesquisas científicas desenvolvidas nos TCCs geram informações que podem ser utilizadas para desenvolver a capacidade crítica do indivíduo e auxiliar no processo de formação do cidadão. Para Marques e Karpinski (2019, p. 179) é a partir da informação que se estabelecem relacionamentos, produz-se conhecimento e tomam-se decisões.

Furlan e Furlan (2011, p. 307) argumentam que a formação de professores muitas vezes não abarca temas importantes que deveriam ser trabalhados na educação, pois a licenciatura envolve inúmeros conhecimentos e isso proporciona muitas discussões sobre a proposta curricular do curso formador, indicando a necessidades de capacitação dos profissionais envolvidos esse processo.

Leão e Ribeiro (2013, p. 281) afirmaram:

> Por isso é preciso frisar a necessidade de sua abrangência de forma permanente pela escola, uma vez que a sexualidade é um saber que deve ser tratado no currículo escolar. A proposta de inserção do tema transversal orientação sexual nos PCNs é uma tentativa de atenuar a lacuna de longa data no currículo sobre a abrangência desta temática.

Nos anos de 2019 e 2016, período em que foi quantificado a produção científica desta pesquisa, os Parâmetros Curricular Nacional eram considerados o direcionamento da educação e em todos os seus volumes ele tem como objetivo emancipar o ser humano e o estudo da sexualidade é uma das formas de se alcançar este objetivo.

3 Considerações finais

Tão importante como realizar pesquisa científica é levar os resultados obtidos ao conhecimento em um maior número de pessoas, para que através da leitura possam utilizar a melhor seu nível informação, bem como aplicá-lo quando necessário ou ainda melhorar o conhecimento científico produzido.

Atualmente tecnologia proporciona a todos que desejam informações a oportunidade de encontrá-las, por isso é necessário que as universidades desenvolvam plataformas que para Marques e Karpinski (2019, p.178) facilitem aos usuários em potencial encontrá-la, acessá-la e utilizá-la.

A partir desta pesquisa percebe-se que há necessidade de a UNEMAT/Sinop ampliar a divulgação científica, possibilitando maior visibilidade dos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos pelos acadêmicos, como por exemplo alimentar com dados o site utilizado como fonte nesta pesquisa para outros pesquisadores.

O resultado obtido nesta análise também desperta o interesse de realizar uma análise do currículo do curso de pedagogia e verificar se o curso oferece acesso ao

conhecimento e formação na área da educação para a sexualidade, uma vez que pode ser considerado um dos fatores de influencia direta no processo de ensino-aprendizagem das crianças em contato com esses profissionais da pedagogia.

Para Leão e Ribeiro (2013, p.276) o currículo é um importante instrumento, por meio do qual são delineados os aspectos principais a serem alcançados no contexto educacional. Os conceitos podem ser trabalhados de forma explicita ou apenas ser transmitido de forma implícita, sem necessariamente abordado de forma clara e objetiva pelo professor.

A sexualidade é um importante assunto que deve ser abordado no cotidiano da sala de aula por ser algo inerente ao ser humano. A sexualidade no contexto escolar pode levantar muitas discussões por envolver muitas concepções e crenças do próprio docente, gestores e os responsáveis pelos cuidados da criança. Por estas razões o profissional pedagogo precisa ter uma formação científica que lhe de segurança para abordar e defender com naturalidade este tema dentro da sala de aula, porque o processo de ensino-aprendizagem permeia a sexualidade do indivíduo aprendiz. Cabe então a universidade que é a instituição formadora de docentes, a clareza da importância de se ter este conteúdo inserido no currículo, bem como abordado nos trabalhos científicos de conclusão de curso.

Referências

ALTMANN, H. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais.** Estudos Feministas. Ano 9. 2º semestre de 2011. P 575-585. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf. Acesso em: 08 de ago 2019.

BRITTOS, E.S., SANTOS, A.B., GAGLIOTTO, G.M. **A importância da educação sexual na formação de professores: o projeto laboratório de Educação Sexual Adolescer e a intervenção necessária junto aos adolescentes no espaço escolar.** Anais do Simpósio Internacional de Educação Sexual. ISSN:2236-1995. Maringá/PR. 2013. Disponível em: http://www.sies.uem.br/anais/pdf/educacao_sexual_escolar/4-08.pdf. Acesso em 08 de ago 2019.

FURLAN, C. C.; FURLAN, D. A. B. *Gênero e sexualidade na formação de professores/as*: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. Plures Humanidades. Ribeirão Preto, v12 n2, p 306-326, jul.dez.2011. Disponível em: http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/29. Acesso em: 08 de ago de 2019.

http://sinop.unemat.br/site/historico-campus-sinop/

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto a implementação**. Tradução Magna França Lopes. Porto Alegre: Artmed. 2008. p. 62 e 67.

LEÃO, A.M.C. RIBEIRO, P.R.M. A (in) existência da sexualidade no curso de pedagogia: o currículo oculto em evidência. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1982-5587, ISSN: 2446-8606. v. 8, n. 1. P.275-290. 2013. Disponível em:

https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6530/4796. Acesso em: 08 de ago de 2019.

MARQUES, L. B., KARPINSKI, C. (2019). Memória e gestão estratégica da informação em bibliotecas acadêmicas: mapeamento da produção científica. Revista Interamericana de Bibliotecología, 42(2), 177-186. doi: 10.17533/udea.rib. v42n2a05. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v42n2/0120-0976-rib-42-02-00177.pdf. Acesso em: 08 de ago 2019.

SEVERINO, A.J. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania.** Interface - Comunic, Saúde, Educ, v. 6. N. 10. p117-24. Fev2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v6n10/15.pdf. Acesso em: 08 de ago de 2019.

SOUZA, M.T., SILVA, M.D., CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein. 2010; 8(1 Pt 1):102-6. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf. Acesso em: 08 de ago de 2019.

CARTAZ: PONTOS TURÍSTICOS DO ESTADO DE MATO GROSSO

Patricia Moraes MIRANDA
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Marciele MARCHESAN
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

RESUMO: Sabendo que os alunos do ensino fundamental têm dificuldades na leitura e interpretação de texto, bem como na utilização das tecnologias como recursos de apoio para se realizar uma pesquisa, pois eles sentem dificuldade em filtrar os itens importantes, nos veio a motivação para a realização deste trabalho. Tendo, portanto, como objetivo que os alunos do 9 ano aprendam a realizar pesquisas e utilizem diversos recursos como computador, câmera fotográfica, cartolina, conhecimentos prévios e tradutor, bem como aprimorar o conhecimento da língua inglesa conseguindo dessa forma organizar a pesquisa. Iniciamos portanto, constatando o que seria o gênero cartaz e como podemos utiliza-lo. Em seguida, foi proposto aos alunos que pesquisassem sobre os pontos turísticos existentes no Estado de Mato Grosso e que a partir desse momento fosse realizada uma pesquisa da forma com a qual eles se identificassem, dando assim autonomia a eles, podendo utilizar tanto meios digitais quanto tradicionais. Como a turma foi dividida em 4 equipes, tivemos pesquisas das diversas formas. Utilizando a língua inglesa foi pedido aos alunos que confeccionassem um cartaz, que pudesse auxiliar estrangeiros em visitas ao Brasil que pudessem estar querendo visitar os pontos turísticos das cidades escolhidas, contendo diversas informações bem como, horário de funcionamento e distância da cidade do local (se o local fosse fora da cidade). Por meio dessa pesquisa conseguimos, portanto, desenvolver o vocabulário dos alunos e mostrando como utilizar de forma prática e dinâmica dentro de sala de aula mesmo sem sair do contexto programado para o ano letivo. Para a confecção do cartaz utilizamos cola, tesoura, imagens que os alunos pesquisaram ou foram até o local escolhido para tirar fotos. O trabalho foi concluído com êxito, sendo divulgado através da feira das ciências na Escola Estadual Professora Zeni Vieira.
PALAVRAS-CHAVE: Mato Grosso; pontos turísticos; inglês.

ABSTRACT: *Knowing that elementary school students have difficulties in reading and interpreting text, as well as in the use of technologies as support resources to conduct a research, because they feel difficulty in filtering the important items, came the motivation to perform this work. Therefore, having as an objective that the 9 year old students learn to carry out research and use various resources such as computer, camera, cardboard and previous knowledge and translator, as well as improve the knowledge of the English language, thus managing to organize the research. We began, therefore, seeing what would be the poster genre and how we can use it. Then, it was proposed to students to research on the existing tourist spots in the State of Mato Grosso and from that moment on a research was carried out in the way they identified themselves, thus giving autonomy to them, being able to use both digital and traditional means. As the class was divided into 4 teams, we had researches of different forms. Using the English language, the students were asked to make a poster, which could help foreigners in visits to Brazil that might be wanting to visit the sights of the chosen cities, containing various information, as well as the opening hours and distance from the city of the place (if the place were outside the*

city). Through this research we were able, therefore, to develop the students' vocabulary and show how to use it in a practical and dynamic way in the classroom even without leaving the context programmed for the school year. To make the poster we used glue, scissors, images that the students researched or went to the chosen place to take pictures. The work was successfully completed, being disseminated through the science fair at Escola Estadual Professora Zeni Vieira.
KEYWORDS: *Mato Grosso; tourist points; English.*

1 Introdução

Percebendo as dificuldades apresentadas pelos alunos do 9° ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada na cidade de Sinop do estado de Mato Grosso, relativas ao componente curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, buscamos desenvolver atividades direcionadas afim de amenizar as dificuldades quanto a assimilação dos conteúdos gramaticais e vocabulários, produção escrita e também oral. Para isto, escolhemos o gênero textual cartaz tendo como objetivo a superação das dificuldades encontradas nos alunos, bem como o aprimoramento de suas habilidades mediante a língua inglesa, ou seja, ler, escrever, falar e ouvir. Bem como a interação social entre os integrantes de cada grupo, pois para a realização deste trabalho foi escolhida uma turma, a qual apresentava maior dificuldade em seu desenvolvimento. Para isso a turma foi dividida em quatro grupos contendo em média sete alunos em cada grupo.

Dessa forma os alunos conseguiriam se desenvolver perante a atividade proposta dentro da sala de aula. Utilizamos as metodologias ativas para o desenvolvimento das pesquisas, sendo assim, os alunos tiveram total liberdade da forma que eles iriam desenvolver suas pesquisas, podendo assim perceber médios diferenciados para se chegar a um mesmo resultado, que é o conhecimento sobre o local escolhido para a realização da pesquisa.

Neste presente artigo, descreveremos e analisaremos nossa experiência dentro de sala de aula, utilizando a metodologia ativa, para o desenvolvimento das atividades, o trabalho, portanto, foi desenvolvido em três etapas, sendo elas: fundamentação teórica onde buscamos a fala de diversos escritores ao qual nos baseamos para que as atividades pudessem ser bem desenvolvidas, utilizando assim nossa segunda etapa que é a metodologia que colocamos em prática e por fim os resultados que atingimos com toda a turma de 9° ano. As considerações colocadas por eles perante essa nova forma de estudos que desenvolvemos no decorrer de 2 meses de aula.

2 Fundamentação teórica

Para o desenvolvimento do presente trabalho, iniciamos relembrando o que é o gênero cartaz dentro da língua portuguesa, para que os alunos conseguissem visualizar como as atividades deveriam ser feitas, e as informações que deveriam identificar na pesquisa de acordo com Duarte o gênero textual cartaz.

> Compõem-se de uma linguagem verbal e não verbal, na qual as imagens deverão estar em consonância com o discurso, conferindo-lhe um aspecto visual atraente, no intento de despertar o interesse por parte das pessoas. Quanto à sua disposição, esta geralmente abrange locais

> estratégicos, de modo a permitir uma fácil visualização, compondo-se de um texto conciso, claro e objetivo, redigido com letras grandes e coloridas.

A autora nos lembra da importância de um cartaz bem estruturado para que o público tenha interesse no trabalho a ser exposto. A pesquisa foi desenvolvida através de quatro grupos de aproximadamente sete pessoas cada. O trabalho em equipe é mais eficiente do que um trabalho realizado individualmente, além do fato que um trabalho em equipe ajuda a estimular a união, oferecendo oportunidades de socialização com os colegas, já que o grupo convive diariamente deve se haver uma boa relação, e uns poderem aprender com os outros. Sendo assim, é de suma importância que os membros da equipe consigam se expressar de forma clara suas opiniões sem causar discussões.

E a partir do trabalho em equipes os membros passem a ter comprometimento com os colegas, pois se um membro não desenvolver suas atividades todo o grupo é prejudicado, portanto os membros devem ser ativos e estarem dispostos a trabalharem juntos para que consigam realizar um bom trabalho. Todos devem estar motivados para a realização das atividades, mas acima de tudo os integrantes do grupo devem confiar uns nos outros para terem a liberdade de expressão. O grupo deve ter divisões de função para que todos se sintam com igual importância, bem como saibam de suas reponsabilidades para com o grupo. Para a realização da pesquisa e elaboração os alunos devem ser capazes de identificar os pontos fortes de seus colegas, de tal forma que todos os membros consigam ter bons resultados em suas funções, bem como nos lembra Oliveira:

> O trabalho em equipe funciona bem quando somados diferentes talentos, habilidades, formas de pensar e agir, trabalhando em harmonia e lidando com essas diferenças. Todos dentro do time são responsáveis por suas atividades, ou seja, pelo sucesso de uma tarefa bem feita, ou pelo fracasso de uma ação mal sucedida. A dedicação e o esforço de cada membro da equipe precisam ser direcionados para um objetivo em comum.

Com isso percebemos mais uma vez a importância de um trabalho em equipe, portanto as escolas devem despertar essa metodologia de ensino. Onde cada um tem seu papel, como forma de motivação. Além do trabalho em equipe procuramos despertar o interesse dos alunos em aprender a língua inglesa bem como adquirirem novos vocabulários, através da pratica, desenvolvendo essa pesquisa os coloquei em posição de turistas que estão em busca de informações em outro pais em uma língua a qual é desconhecida para eles, demonstrando assim, a importância do conhecimento. Em conformidade com ORLANDI (2003) e BRANDÃO (2002), podemos ressaltar que através da ação o ser humano tem acesso ao mundo físico-social, e na mesma linha sobre a ação que o ser humano exerce sobre o mundo, pois através da atividade social é que esse mundo será transformado em um significado, em conhecimento e linguagem. O ensino da LI desempenha um fator de que a aprendizagem de LE “não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais (...), é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo”. (BRASIL, MEC, 1998, p. 38).

Portanto a escola deve oferecer meios para que o aluno se desenvolva, mas claro tudo depende do interesse do aluno para aprender, pois nós sabemos que ter o domínio do idioma significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças que têm vindo a ocorrer. O Inglês abre assim as portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural.

3 Metodologia

Percebendo a dificuldade dos alunos, perante a língua inglesa e sua utilização, buscamos formas para que os alunos pudessem aprender, a se desenvolver ativamente e com leveza, saindo um pouco do método tradicionalista. Pensando nisso foi feita uma pesquisa com os alunos buscando identificar o que eles gostavam ou gostariam de fazer nas férias, visto que estávamos no início do terceiro bimestre, os alunos haviam acabado de retornar as aulas. Algumas das resposta que obtivemos foram: "Gosto de viajar, conhecer lugares novos" e "Ir pra cachoeira com minha família". Muitos dos alunos nunca haviam saído do estado de Mato Grosso, portanto notamos aí uma possibilidade de trabalhar dentro da realidade deles.

O ideia a partir desse momento tomou forma, a turma foi dividida em quatro grupos de aproximadamente sete alunos em cada um, os alunos deveriam escolher um ponto turístico dentro do Estado de Mato Grosso, para buscarem informações, todas que eles conseguissem, podendo utilizar todos os meios possíveis, após o levantamento das informações que deveriam ser escritas passo a passo, criando assim, um caderno de campo os alunos tiveram que criar um cartaz com as informações.

Todas as informações contidas no cartaz deveriam estar escritas tanto na língua portuguesa, quanto na língua inglesa. E a partir desse momento os alunos sentaram-se em grupos e passaram a dialogar sobre qual lugar eles iriam pesquisar. Após essa decisão os alunos tiveram que ir em busca das informações que foram de diversas formas e utilizando diversos recursos como: câmera do celular, celular para pesquisa, computador para navegar na internet, ir aos locais possíveis, e buscar pessoas que pudessem colaborar com suas pesquisas.

As atividades foram desenvolvidas em períodos contra turno do horário de aula dos alunos, e nas aulas fomos auxiliando na organização para o desenvolvimento da pesquisa. Para a realização do trabalho utilizamos, portanto a metodologia ativa que é um método de aprendizagem centrado no aluno que é responsável pela sua aprendizagem e o professor é um facilitador do processo de aprendizagem, buscando a participação ativa de todos os envolvidos, pautada na realidade em que estão inseridos, trabalhando os conteúdos de maneira integrada, pois a escola tem a função de oferecer oportunidades de aprendizado variadas que o aluno possa aproveitar segundo seus interesses e objetivos. Observe abaixo a definição trazida pelos autores:

> Aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

E com o surgimento da Internet, os conhecimentos de Inglês tornaram-se fundamentais para quem quer ter acesso à informação e a Internet como um dos mais poderosos instrumentos tecnológicos, aptos a trazer e levar informações, irá enfatizar a importância da língua. Após a realização dos trabalhos os mesmo foram expostos na feira de ciência da Escola Estadual Professora Zeni Vieira, logo a baixo trago um dos trabalhos que foram expostos, que trouxe como tema a cachoeira Serra Azul.

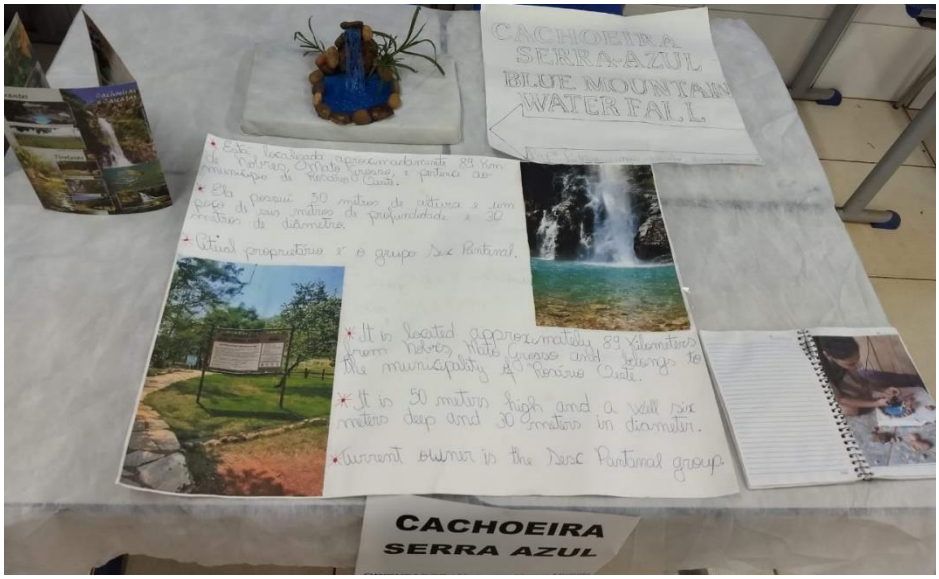


Imagem 1: Cartaz Produzido por Aluno

Os alunos foram uma agencia de turismo para pedir panfletos da cachoeira e assim terrem a certeza das informações que estavam disponíveis na internet, bem como para mostrar fisicamente a todos que estivessem na feira e passassem pelo seu trabalho a veracidade das informações.

4 Resultados

A partir dessa atividade interventiva que foi desenvolvida no contra turno do estudo dos alunos, podemos perceber que nem todos conseguiram ter um bom desenvolvimento dentro do grupo, no entanto, todos sem exceção tiveram a iniciativa de tentar e apresentar seus trabalhos. Ao final das apresentações, nós tivemos um feedback em sala de aula, elencando os pontos positivos de cada grupo, bem como auxiliando sobre o que eles podem fazer de diferente para uma próxima vez, nesse momento também analisamos as falas dos jurados da feira de ciências, afim de traçar formas para melhorar os resultados para uma próxima oportunidade.

Conforme é tratado na teoria Behaviorista que é a filosofia que fundamenta a ciência Análise do comportamento. Ambas fazem parte de um conjunto teórico que provoca reflexões e oferece estratégias de transformação para todas as práticas culturais, incluindo a educação.

Portanto, nossos alunos devem ter sempre o feedback do que é desenvolvido dentro e fora de sala de aula, pois dessa forma eles conseguirão aprender bem mais e despertar o interesse dos alunos para fazer mais atividades semelhantes, como foi o caso dessa atividade descrita nesse trabalho. Assim como notamos uma melhora expressiva

no empenho e interesse em aprender sobre a língua inglesa a colocando em pratica, observamos também uma evolução quanto ao comportamento dos estudantes durante as aulas.

5 Considerações finais

Diante da realização desse trabalho conseguimos analisar o quanto uma atividade pode influenciar no desenvolvimento dos alunos, tanto do lado positivo quanto do lado negativo, caso o trabalho não seja desenvolvido de forma a sempre buscar incentivar os alunos a aprender, e não utilizando de meios de somente mostrar o que está errado, mas sem devemos sempre buscar valorizar o conhecimento que foi adquirido no decorrer das atividades, bem como as formas que os alunos podem utilizar para melhor se desenvolverem.

Após essa atividade os alunos passaram a ter mais autonomia dentro de sala de aula, e assim que era iniciado um conteúdo novo os alunos passaram a pesquisar mais sobre os assuntos na internet para tirar dúvidas que estavam surgindo com suas leituras, pois sabemos que a internet tem o lado positivo assim como o negativo, visto que muitas das informações são expostas, mas essas informações podem ser falsas, e a única forma de não cairmos nessas falsas informações é fazermos buscas em sites confiáveis e em livros, esse foi outro conhecimento que praticamos nos momentos de pesquisas.

O trabalho que foi desenvolvido como forma de intervenção pedagógica foi extremamente gratificando, tanto para nos professoras quanto para nossos alunos, pois os mesmo passaram a ver a Língua Inglesa não como uma vilã, que existe para os prejudicar e os fazerem tirar notas baixas, mas sim como um médio de sobrevivência no mundo, visto que o inglês está inserido no nosso dia a dia e os alunos entenderam como é importante sabemos nos comunicar com as outas pessoas, bem como saberem para onde ir quando estiverem em um ambiente ao qual é uma língua diferente de sua língua materna.

Os elogios que os avaliadores teceram sobre os trabalhos que os alunos desenvolveram, foi de extrema importância para a autoestima dos alunos, visto que muitos não estavam satisfeitos com seus trabalhos, pensando que poderiam ter feito de forma melhor, mas conseguiram perceber que os trabalhos foram bem desenvolvidos dentro das limitações de conhecimento para o nível de turma deles.

Nós como professoras nos sentimos satisfeitas ao notar o empenho dos alunos diante da atividade proposta, pois os mesmos conseguiram atingir seus objetivos, se tornando um trabalho gratificante e diminuindo as crenças que estão estagnadas em nossos alunos e Barcelos define crenças como:

> Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídos em nossas experiências e resultante de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Portanto, Concluo este relato dizendo que toda mudança pode trazer no início uma sensação de desconforto e instabilidade, mas que se for devida e eficazmente

promovida traz consigo o crescimento e o enriquecimento próprios das ações de sucesso que acompanham e que certamente devem permanecer.

Referências

BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BARCELOS, A.M.F . Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In:_____; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, p.15-42, 2006

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares nacionais:** língua estrangeira / ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento**. "O cartaz"; Brasil Escola.** Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/redacao/o-cartaz.htm. Acesso em 10 de novembro de 2019.

OLIVEIRA, Adriele. **A importância do trabalho em equipe Entenda como essa prática favorece o crescimento pessoal e profissional.** https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/a-importancia-do-trabalho-em-equipe. Acesso em 11 de novembro de 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Fontes, 2003.

CORDEL DE ENCANTAR

Maria de Fátima Nunes RIBEIRO
faruma_pxto@hotmail.com
Maria Cleonice da Conceição SILVA
cleonice.mary@hotmail.com
E. E. Plena Vinicius de Moraes

RESUMO: O presente trabalho foi desenvolvido com interação entres os docentes, discentes, técnicos administrativos e apoio administrativo escolar, em culminâncias com a interdisciplinaridade. Um projeto, que em seu âmbito democrático dentro do tema Cordel de Encantar, foi trabalhado vários tipos de poemas popular, oral e impresso em folhetos, com produção de papel reciclável para fazer as Xilogravuras, onde foram expostos no varal, pendurados em cordão ou cordéis, e que foi apresentado no ato cívico do desfile no dia sete de setembro. Com a percepção da necessidade de resgatar o hábito de leitura, foi executada várias pesquisas dentro das literaturas de cordel, escrita em forma rimada e alguns poemas, literaturas e ilustrações com xilogravuras, as turmas trabalhadas foram 7° e 8° ano do ensino fundamental. Através do Cordel de encantado, e do incentivo a leitura e produção, os alunos adquiriram o conhecimento de que são estrofes, versos e musicalidade. Pois com essa prática aos alunos aprenderam a criar e recitar versos de forma melodiosa e cadenciada, acompanhados de viola, além de fazerem as leituras ou declamações muito empolgadas e animadas para conquistar os possíveis compradores, no caso os leitores, partindo do pressuposto que a literatura de cordel é produção típica do Nordeste, em especial nos estados de Pernambuco, da Paraíba, também estão presentes em outros estados, como aqui no Mato Grosso, com as produções dos nossos discentes, que por sua vez possuem origem cultural nordestina.
PALAVRAS-CHAVE: Cordel Encantado; Literatura de cordel; língua portuguesa.

ABSTRACT: *The present work was developed with interaction between teachers, students, administrative technicians and school administrative support, culminating with interdisciplinarity. A project, which in its democratic scope within the theme string of enchant,worked various types of poems popular, oral and printed in leaflets, producing recycled paper to make the woodcuts, where they were exposed on the clothesline, hung on cord or twine. , which was presented at the civic act of the parade on September 7th. With the perception of the necessity of rescuing the reading habit, several researches were carried out within the String literatures, rhymed writing and some poems, literatures and woodcut illustrations, the classes worked were 7th and 8th grade of elementary school. Through the enchanted String, and encouraging reading and production, students have acquired the knowledge that they are stanzas, verses and musicality. For with this practice the students learned to create and recite verses in a melodious and rhythmic way, accompanied by viola, as well as making the readings or declamations very excited and excited to win the potential buyers, in this case the readers, assuming that the literature String is a typical production of the Northeast, especially in the states of Pernambuco, Paraíba, are also present in other states, such as here in Mato Grosso, with the productions of our students, which in turn have northeastern cultural origin.*
KEYWORDS: *Enchanted* String; string Literature/ Portuguese Language.

1 Introdução

Este artigo visa apresentar aos educandos a viver as situações novas na vida escolar cotidiana entre aluno e professores: Também mostrar que a literatura de cordel esteve sempre ligada aos romances tradicionais e fatos circunstanciais, nas suas origens e que apesar de enfrentar certa resistência pelas elites burguesas sempre despertou o interesse de pesquisadores, imbuídos de uma visão de mundo popular.

O Cordel é uma espécie de poesia popular que é impressa e divulgada em folhetos ilustrados com o processo de xilogravura. Também são utilizados desenhos e clichês zincografados. Ganhou este nome, pois, de acordo com a historicidade que conta: em Portugal, eram expostos ao povo amarrados em cordões, estendidos em pequenas lojas de mercados populares ou até mesmo nas ruas. Essa prática, chegou ao Brasil no século XVIII, através dos portugueses. Aos poucos, foi se tornando cada vez mais popular. Nos dias de hoje, podemos encontrar este tipo de literatura, especialmente, na região Nordeste Brasileira. Ainda são vendidos em lonas ou malas estendidas em feiras populares.

De custo baixo, geralmente estes pequenos livros são vendidos pelos próprios autores. Um dos poetas da literatura de cordel que fez mais sucesso até hoje foi Leandro Gomes de Barros (1865-1918). Acredita-se que ele tenha escrito mais de mil folhetos. Mais recentes, podemos citar os poetas José Alves Sobrinho, Homero do Rego Barros, Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva), Téo Azevedo. Zé Melancia, Zé Vicente, José Pacheco da Rosa, Gonçalo Ferreira da Silva, Chico Traíra, João de Cristo Rei e Ignácio da Catingueira.

Faz parte da literatura oral os mitos, lendas, contos e provérbios que são transmitidos oralmente de geração para geração. Geralmente, não se conhece os autores reais deste tipo de literatura e, acredita-se, que muitas destas estórias são modificadas com o passar do tempo. Muitas vezes, encontramos o mesmo conto ou lenda com características diferentes em regiões diferentes do Brasil. A literatura oral é considerada uma importante fonte de memória popular e revela o imaginário do tempo e espaço onde foi criada. Muitos historiadores e antropólogos estudam este tipo de literatura com o objetivo de buscarem informações preciosas sobre a cultura e a história de uma época. Em meio a ficção, resgata-se dados sobre vestimentas, crenças, comportamentos, objetos, linguagem, arquitetura etc.

Podemos considerar como sendo literatura oral os cantos, encenações e textos populares que são representados nos folguedos.

2 Desenvolvimento

A literatura de cordel é de suma importância nesse incentivo, pois, oferece um método simples de ensinar e a possibilidade que ela tem de estimular a percepção, desenvolve a capacidade criadora e tudo que envolve a aprendizagem mediante o ensino das diversas linguagens artísticas e literárias. Ela dá ênfase tanto à riqueza quanto a expressividade da nossa cultura. Portanto, é uma forma de despertar o senso crítico do aluno assim como, a sua capacidade de observação e interação social, econômica, política e histórica dessa manifestação popular, é uma forma interdisciplinar de trabalhar os mais variados temas. Segundo Marques, é da interlocução dos saberes que:

> Resulta a aprendizagem que enquanto saber novo, saber reconstruído a partir dos saberes prévios dos interlocutores, isto é, saberes constituídos em anterioridade, prévios às relações com que se vão reconstruir enquanto aprendizagem, não mera repetição ou cópia, mas efetiva reconstrução enquanto desmontagem e recuperação de modo novo na perspectiva do diálogo de interlocutores constituídos em comunidades de livre-conversação e de argumentação. (MARQUES, 1997, p. 6).

A aprendizagem é um processo pelo qual o aluno se apropria das experiências de ensino do cotidiano. Levar a literatura de cordel até a escola significa oferecer um importante e motivante meio de educação aos alunos, que através da poesia popular puderam conhecer os aspectos da história do nordestino, bem como versar sobre qualquer assunto e ser utilizado como recurso pedagógico. De acordo com Vygotsky (1998, p. 65)

> O desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio histórico, sua teoria também é conhecida como sócio interacionista, enfatizando o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, no qual o aluno aprende junto ao seu grupo social, ao passo que também constrói os elementos integrantes do seu meio, tais como: valores, linguagem e até o próprio conhecimento.

No aspecto da leitura, o cordel conduziu o leitor a um universo textual completamente diferente do habitual, onde a rima é um dos elementos que atrai e despertos a curiosidade, bem como de suscitar a sensibilidade artística. literatura de cordel pode ser cantada ou escrita. As antigas cantorias de viola são muito conhecidas como repentes – poemas improvisados – que compreendem os desafios poéticos ou pelejas, as canções e os poemas cantados.

Essas cantorias, transferidas para a forma escrita, formam outro gênero de cordel: os folhetos. Tudo é uma forma poesia só, a literatura de cordel, mas expressa de formas diferentes. Por ser uma cultura de primor oral, nunca se podem deixar de lado suas normas de metrificação e rimas. Eram por essas normas que as pessoas se guiavam para determinar se um poema era ou não cordel. Para melhor ilustrar essas regras do cordel, apresentam-se, abaixo as formas dessa poesia de acordo com Batista e Linhares (1982, p. 23-39). Eles falam em seu estudo que a poesia popular apresenta 36 modalidades. Abaixo, dentre as mais importantes, estão especificadas quatro:

- ✓ **Sextilha** – uma estrofe de seis versos
- ✓ **Septilha** – uma estrofe de sete versos, essa é a mais rara
- ✓ **Décima** – uma estrofe de dez versos
- ✓ **Martelo** – estrofes formadas por decassílabos (estes são muito comuns em desafios e versos heroicos)

Os folhetos brasileiros seguem uma forma rígida, essas normas de estrofes, versos e rimas são analisadas rigorosamente pelo público e pelos poetas. Hoje já não se faz muito o cordel tradicional, com suas histórias românticas, épicas e cheias de fantasias. Os cordelistas passaram a explorar mais o cordel circunstancial. papel social desempenhado pelo cordel tradicional no seu apogeu era a de alfabetização de forma autodidata. Sobre isso, Galvão (2001, p. 186) comenta:

> Os depoimentos parecem indicar que a alfabetização por meio do cordel dava-se de maneira autodidata: através da memorização dos poemas, lidos ou recitados por outras pessoas, o "alfabetizando", em um processo solitário de reconhecimento das palavras e versos, procedia, ele mesmo, à aprendizagem inicial da escrita. Em outros casos, o folheto aparece como o principal motivador para que os meios formais de aprendizado da leitura e da escrita fossem procurados.

Resende (2005, p. 102) registra que:

> Com a expansão do sistema formal de ensino e com a 'despolarização' do cordel, essa função social relacionada à alfabetização e ao primeiro contato com a cultura letrada desaparece. Hoje se procura resgatar a utilização da literatura popular em sala de aula, não como auxiliar nas primeiras letras, mas como atividade de leitura e valorização da cultura nacional.

3 A origem das xilogravuras

Neste contexto podemos afirmar que a literatura de cordel está interligada com a Xilogravura que dá vida aos personagens retratados nos contos, quase todas as obras de xilogravuras estão ilustrando histórias incríveis que são contadas nos folhetos, como por exemplo, Lampião e Maria Bonita, as proezas de João Grilo entre outras do cotidiano nordestino principalmente. A xilogravura é uma técnica de entalhar na madeira e fazer a impressão utilizando materiais como madeira, goivas, tintas e papel para realizar a impressão, a muito se pensava que essa era atividade morta, porém com a descoberta da literatura de cordel dentro da sala de aula percebeu-se que a xilogravura é de forma geral algo que faz parte das histórias contadas pelos cordelistas.

Segundo Elizângela Santos "O uso da xilogravura de forma elaborada, envolvendo técnicas, veio a partir do francês Jean Pierre Adour, em 1870". A partir daí surge então o resgate de uma cultura que antes estava esquecida e adormecida, alguns artistas se reuniram para fazer este resgate. Entre eles destacamos José Lourenço, que lutou para que houvesse uma aceitação por parte de seus colegas, mas também pela comunidade em geral.

> [...] A Cultura Popular é um magnífico tesouro que enobrece a alma do nosso país, encantando e dando lenitivo aos nossos corações. Ela abrange um elenco de manifestações que fazem parte do cotidiano do povo; um relicário de valores expressivos que vão se perpetuando através das gerações, e alimentando a memória viva da nação. Aqui, daremos enfoque especial a uma das principais expressões culturais da nossa população, a Literatura Popular... (Parte da obra constante do livro "O Reino Encantado do Cordel – A Cultura Popular na Educação", de Rubenio Marcelo)



Xilogravura de Lampião e Maria Bonita

A etimologia da palavra xilogravura vem do grego xilon (madeira) e grafó (escrever), sendo assim a xilogravura pode ser entendida com a arte de escrever com madeira. Pois as madeiras, após esculpidas com a figura desejada, funcionam como carimbo no processo de impressão. Alguns cordelistas fazem a xilogravura de seus próprios folhetos e essa cultura é passada de geração em geração por eles. Entretanto, em sala com alunos a xilogravura e feita por gravura em isopor com folhas de papeis reciclados, nos quais os mesmo faram a reciclagem e gravaram suas estórias criando seus folhetinhos para assim dar aos alunos a pratica e vivencia de um todo, desde o papel rima até as gravura dos folhetos

4 Metodologia

Este trabalho foi realizado em várias etapas, onde em um primeiro momento as professoras envolvidas realizaram um planejamento relacionando a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, onde cada professora desenvolveu uma prática específica relacionada a uma vertente, desta forma, ambas realizaram uma prática de ensino das literaturas, realizando uma caracterização do homem e da mulher do cangaço, para chamar a atenção dos alunos do 7° e 8° Ano do Ensino Fundamental. Com o principal objetivo de realizar um trabalho de leitura e análise linguística referente ao conteúdo, assim sendo realizada em forma de roda de conversa, entre o professor e os estudantes. A partir deste contexto foram realizadas aulas práticas confeccionando o papel reciclado para a produção das xilogravuras, que a seguir foram expostas no desfile do ato cívico que ocorreu no município, onde os estudantes interagiram de forma espontânea.

O segundo professor realizou um trabalho voltado a utilização de games em sala de aula onde foi realizada a apresentação do tema, após foi elaborado uma forma de competição para que os alunos tivessem a oportunidade de interagir entre eles, formando cinco equipes, e sorteando quais equipe iriam competir, foi realizada uma tabela com as equipes que competiram entre si, até sair um vencedor, esta aula foi elaborada através da conceitualização dos games como uma forma de aprimorar o raciocínio lógico, dentro da disciplina de Ed. Física, através da construção de estratégias e formas para possibilitar a construção deste conhecimento. Ainda na etapa de

planejamento, o mesmo foi realizado de forma que o plano de aula pudesse sistematizar o que se queria alcançar dentro dos objetivos e para tal seguiu-se a seguinte ideologia:

5 Conclusão

O trabalho aqui apresentado veio trazer a importância do resgate cultural de um mundo antes da tecnologia, visando despertar nos alunos a criatividade e imaginação meia que e indispensáveis para seu desenvolvimento. Ao se dispor para o trabalho o aluno se identificar a literatura de cordel de forma artística e criativa, descrever a história da Literatura de Cordel e materiais utilizados na sua produção, a fim de ampliar o conhecimento teórico e prático, desenvolver prática de leitura e escrita dentro de seu cotidiano, estimular a leitura, produção e edição de folhetos de cordel entre professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar, reconhecer a importância da literatura de cordel enquanto patrimônio histórico e cultural do povo paraibano, nordestino e brasileiro.

Como os cordéis circunstanciais, nos quais os poetas expressam a sua opinião sobre determinado assunto que está pautado na mídia, fazendo sua crítica quase sempre de forma satirizada, mostrando revolta, tristeza, admiração, enfim, diversos sentimentos são postos à tona nos versos dos cordéis.

O cordelista é o cronista popular. Por ter a sua maneira simples de escrita e pelos preços populares que os folhetos são vendidos, a literatura de cordel sempre fez e fará importante papel na inclusão social. E apesar de toda essa imagem de simplicidade, ao ler um cordel circunstancial, fica clara a experiência de vida daquele cordelista, o conhecimento dele de diversas áreas e o seu grande senso crítico.

Referências

COSTA, M. D. F. N. R. D.; SILVA, A. J. M. D. SILVA, M. C. D. C. Cordel de Encantar In: XVII **Colóquio nacional de estudos linguísticos e literários**: Leituras de mundo na era digital: teorias, práticas e vivências, 7ª. (CONAELL), 2019, Sinop/MT. Anais... Sinop/MT: Faculdade de Educação e Linguagem - FAEL, 2019. Vol. 7 (2019).

Referências webgráficas

https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_de_cordel
https://brasilescola.uol.com.br/literatura/literatura-cordel.htm
https://www.todamateria.com.br/literatura-de-cordel/
https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/literatura-de-cordel-2-proezas-de-joao-grilo.htm
https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/literatura-de-cordel-1-poesia-popular-caracteristica-do-nordeste.htm
https://www.estudopratico.com.br/literatura-de-cordel/
https://www.youtube.com/watch?v=_6goZwTSunY Costa Senna - Cordéis que educam e transformam
https://www.youtube.com/watch?v=gWQc0FbksSk XILOGRAVURA NO ISOPOR (ISOGRAVURA).Técnica semelhante à xilogravura, com isopor no lugar da madeira.
https://www.youtube.com/watch?v=HM2-fGtfv2Q reciclagem de papel.

https://www.youtube.com/watch?v=Tqtzs0p5seU Como Fazer Xilogravura com EVA :: O Baú da Camilinha
https://www.youtube.com/watch?v=HM2-fGtfv2Q reciclagem de papel.

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: COLOCAÇÕES PRONOMINAIS - O, LO E ELE - COMO COMPLEMENTO VERBAL[26]

Sirlei de Melo MILANI[27]

RESUMO: Neste artigo apresentamos Crenças e atitudes quanto ao uso da colocação pronominal dos pronomes - o, lo e ele - com a função de complemento verbal na perspectiva dos estudos da sociolinguística. A proposta identifica-se neste trabalho como a terceira onda que de acordo com Veloso (2012), busca entender a variação considerando os papéis e as atividades que o indivíduo desempenha nas suas relações sociais. Para a coleta de dados foram utilizadas as interfaces digitais *docs google* e *WhatsApp*. Os colaboradores dessa pesquisa residem no município de Sinop - Mato Grosso. Ao todo, participaram oito colaboradores da pesquisa, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Sendo quatro colaboradores com curso superior, dois estudantes no curso superior, um com ensino médio e um com ensino fundamental, pois interessa-nos conhecer as opiniões e avaliações que esses têm sobre este processo da colocação pronominal com função de objeto direto do verbo. Neste sentido, esse trabalho versará itens importantes para a compreensão da referida temática, a saber: a) concepções de crença e de atitude; b) elementos, formação/ desenvolvimento e modificação das atitudes; c) juízos como marcas, preconceito, prestígio/status linguístico. Esta pesquisa considerará as concepções de crenças e atitudes dos autores Botassine (2015), Tomani (2014), Costa e Faria (2012) e Silva e Aguilera (2014).
PALAVRAS-CHAVE: Crenças e Atitude; complemento verbal; pronomes ele, lo e o; terceira onda.

ABSTRACT: *In this article we present beliefs and attitudes regarding the use of pronominal placement of pronouns - the, him and he - with the function of verbal complement from the perspective of sociolinguistics studies. The proposal identified in this paper as the third wave that according to Veloso (2012), search to understand the variation considering the roles and activities that the individual performs in their social relations. For data collection, the Google docs and WhatsApp digital interfaces were used. The collaborators of this research live in Sinop city, in Mato Grosso, a state of Brazil. In all, participated of the research eight collaborators, being four female and four male. Being four collaborators with university degree, two students in college, one with high school and one with elementary school, because we are interested in knowing the opinions and evaluations they have about this process of pronominal placement with direct object function of the verb. That way, this work will deal with important items for the comprehension of this theme, namely: a) conceptions of belief and attitude; b) elements, formation / development and modification of attitudes; c) judgments such as marks, prejudice, prestige / linguistic status. This research will consider the conceptions of beliefs and attitudes of the authors Botassine (2015), Tomani (2014), Costa and Faria (2012) and Silva and Aguilera (2014).*

[26] Trabalho final apresentado como exigência da disciplina Diversidade e aspectos variacionais em comunidades linguísticas no espaço amazônico, ministrada pelo Prof. Dra. Marilia Silva Vieira, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras (PPGLETRAS), da Universidade Estadual de Mato Grosso/Câmpus Unemat – Sinop-MT.

[27] Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em PPGLetras da Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT. E-mail: sirlei.millani@gmail.com.

KEYWORDS: *Beliefs and attitude; erbal complemente; pronouns He, him, and the; third wave.*

1 Introdução

A sociolinguística é um campo da linguística que estuda fatores extralinguísticos que envolvem a língua em uso. Neste sentido, objetiva-se, neste trabalho, dialogar com os conceitos variacionistas de Labov que é hoje reconhecido como referência dos pesquisadores sociolinguístas brasileiros.

Pensando a língua como mecanismo que promove as relações sociais e os fenômenos da variação linguística, a nossa pesquisa buscou compreender como os pronomes 'lo, ele e o' estão sendo, particularmente no português brasileiro, colocados em posição ao objeto direto do verbo transitivo direto por falantes do município de Sinop - MT. Também, este trabalho partiu das inquietudes de como o pronome 'ele' vem ganhando status de objeto direto em verbos transitivos diretos nas comunicações em redes sociais do município.

Para a nossa pesquisa, utilizamos o conjunto de sentenças: a) O José viu ele no cinema. b) O José viu-o no cinema; c) Vê-lo-ei no cinema. Ressaltamos, a princípio, a assertiva de Labov (2008) de que é incompreensível entender a evolução linguística fora do contexto social da comunidade.

Para a coleta de dados utilizamos como ferramentas, as interfaces digitais *docs google* e *WhatsApp*. Sendo que, os colaboradores que participaram do teste são: quatro com curso superior, dois estudantes do curso superior de direito, um com ensino médio e um com ensino fundamental.

Assim, este artigo pretende analisar os dados coletados levando em consideração as concepções da terceira onda da sociolinguística que Veloso (2012) corrobora ao afirmar que são inúmeras posições assumida linguisticamente por um falante, isto porque cada campo social ou comunidade de prática julga levar em consideração a posição do sujeito de acordo com seu posicionamento social.

Dessa maneira interessa-nos identificar como colaboradores deste trabalho, residentes no município de Sinop, verificam as formas pronominais, consideradas e propagadas pelos manuais de gramática, como únicas representantes para determinadas funções gramaticais, caso de formas que desempenham, por exemplo, a função objeto direto de verbos transitivos diretos.

Neste sentido, para a Sociolinguística, como assevera López Morales (2004), a principal problemática está em verificar até que nível um indivíduo pode expressar uma atitude por estar relacionada simplesmente a fenômenos linguísticos específicos ou em que circunstancias, na verdade, uma atitude de apreciação aos usuários de determinado grupo social pode afetar as suas crenças.

Crenças e atitudes linguísticas, nesse sentido, persuadem tanto no processo de variação quanto nas transformações linguística da estrutura gramatical das comunicações orais e escritas.

A Sociolinguística Variacionista, teoria que corrobora com pesquisas no campo da variação e das mudanças linguísticas, surge com as pesquisas realizadas a partir de estudos de Weinreich, Labove Herzog (2006) e Labov (2008) que tratam as transformações linguísticas de uma determinada rede social partindo de análises de usos de fenômenos linguísticos em seu contexto social.

2 Fundamentações teórica

No século XIX temos a grande descoberta da linguística e consecutivamente o surgimento e a valoração da língua em uso, abrindo-se caminhos para novas descobertas, neste momento surgi a sociolinguística com Labov (2008).

Labov preconiza a descoberta do parentesco entre as línguas, a partir de seus estudos começa-se a pensar métodos experimentais e teorias bem sólidas para experimentar as línguas em uso, valorizando-se as redes sociais.

Neste contexto, para o autor, a linguagem não está solta, mas está intimamente ligada a valorização das múltiplas formas de falar, tudo isso porque, a língua está sempre atrelada ao contexto histórico e político, então a participação dos estudos da linguagem começa a ser pensada dentro do contexto histórico e político nas redes sociais.

A língua passa, portanto, como elucida Vitória (2017, p.121 - 122) a ser observada pelos sociolinguistas como intrinsecamente versátil e a variação e a transformação linguística começam a ser seus objetos de estudos e análises, difundindo toda a língua a expor variação, que é teoricamente um provocador de mudanças.

Dentro destes estudos existem uma diferenciação entre língua, linguagem e fala. A sociolinguística estuda a língua em sua ampla variedade, neste sentido, temos na história linguística o principal alicerce que proporciona estudá-la por meio de sua história. Então, isso não significa aceitar os fatos de uma maneira científica, mas verificar as mudanças da língua em posição ao sujeito da fala. Conhecer o funcionamento da língua, como se produz sentido sobre a língua, simplesmente porque, nós falantes, vamos transformando a língua. Então essas duas vertentes do fenômeno linguístico e social tem como objetivo os estudos da língua como um fator social.

No tocante ao papel da linguagem Tomanim (2004) assevera que as atitudes dos falantes descortinam a função da linguagem, pois matem o diálogo promovendo uma interação entre os falantes de acordo com os interesses de cada ocupação. Para a autora, estudar a linguagem do ponto de vista social, é ter em mente que haverá variações, por questões relacionadas ao tempo, a variação diacrônica, que é relativa a história da língua, ou seja, a variação social que é importantíssima, pois sabemos que enquanto houver situações de gêneros, a língua vai variar e, isso também nos faz recordarmos do preconceito linguístico quando existe uma variante que é normativa e outra que não o é. Corroborando as ideias da sociolinguista Silva e Aguilera (2014) ponderam que

> Pode-se dizer, pois, que a sociedade, transformando-se, exige que a língua se adapte a essas mudanças, uma vez que os sujeitos mudam seus focos, seus objetivos, suas perspectivas e os comunicam por intermédio da língua que compartilham. Sendo assim, é correto afirmar que existe uma tríade indissociável homem-língua-sociedade, pois cada componente depende do outro para existir.

Neste sentido, o conjunto de tradições, estilos de vida, formas de pensar e atuar de um povo, de acordo com os autores, esses conceitos são indissociáveis e produzem realidades distintas das sociedades. Dessa forma, estudar uma língua distinta ou variações de uma língua, significa estudar uma outra cultura e conhecer uma outra sociedade, mais do que entender o que o outro diz, a língua possibilita enxergar o mundo em que esse ser está inserido.

A língua, portanto, seria uma analogia de um armazém cultural de um povo, não se pode aprender se não por meio da língua, ou seja, todo às vezes que se propõe estudar algo ou aprender alguma coisa, seja o que for, sempre será por meio da língua, pois é por meio dela que recupera todo um processo cultural que está armazenado. Neste contexto, aprendendo a língua pode-se também, aprender a cultura, a filosofia, o modo de vida de um povo. A própria cultura sempre que se manifesta, se manifesta na superfície da língua, no modo como os falantes produzem essa língua.

3 Metodologia

3.1 Material e método

A pesquisa se deu in loco, buscamos analisar as crenças e atitudes linguísticas quanto ao uso da colocação pronominal dos pronomes - o, lo e ele - com a função de complemento verbal na perspectiva dos estudos da sociolinguística. A proposta identifica-se neste trabalho como a terceira onda. O objetivo da nossa pesquisa parte da observação de como o pronome ele vem ganhando status na função de objeto direto em verbos transitivos.

O português brasileiro permite que se escolha voluntariamente entre tratá-lo por tu ou por você. De acordo com Bechara (2005), na gramática normativa, são duas as pessoas determinadas do discurso:1ª. eu (a pessoa correspondente ao falante) e 2ª. tu (correspondente ao ouvinte). A 3ª. pessoa, indeterminada, aponta para outra pessoa em relação aos participantes da relação comunicativa. Mas quando se trata da posição do objeto direto, o uso deste se torna inadequado, pois de acorda com as gramáticas tradicionais, não pertence a norma culta. Segundo a norma, o objeto direto só pode ser realizado por um pronome oblíquo átomo.

Neste sentido, com base nessas premissas, esta pesquisa preocupa-se em analisar a percepção linguística de oito colaboradores, na busca de compreender aceitabilidade do pronome 'ele' como complemento verbal.

Utilizamos a ferramenta do *google docs,* que é um formulário online, que permite que a coleta e organização das respostas sejam automatizadas, o que deu melhores condições para fazer análises comparativas das respostas dos colaboradores.

Os coeficientes considerados para a seleção de informantes foram:

a- Sexo; b- Idade e c-Escolaridade.

A distribuição se deu conforme se vê na tabela abaixo:

IDADE	ESCOLARIDADE	SEXO
20 a 35	Cursando superior	F
20 a 35	Cursando superior	M
35 a 45	Superior	F
20 a 35	Superior	M
35 a 45	Superior	F
20 a 35	Superior	M
45 a 50	Ens. Médio	F
35 a 45	Ens. Fundamental	M

Para nossa análise, trouxemos as sentenças do português brasileiro que aparece em (1) a seguir:

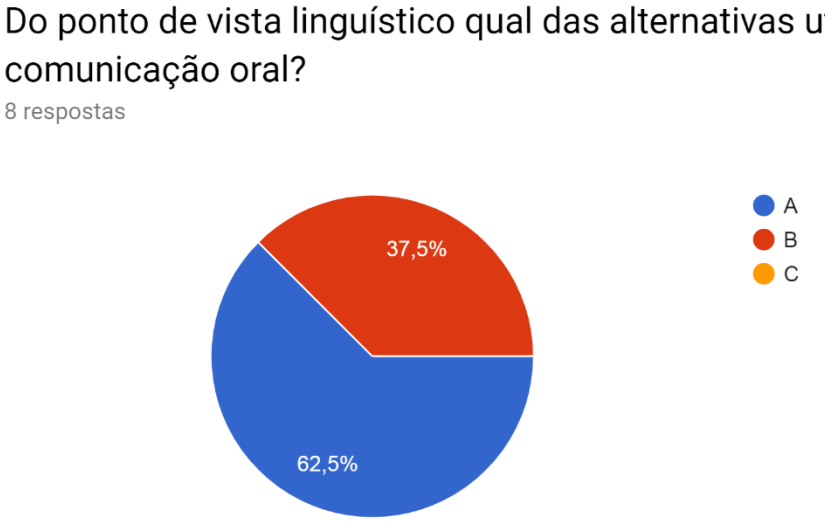
a. O José viu ele no cinema.
b. O José viu-o no cinema.
c.*Vê-lo-ei no cinema.

Como podemos verificar a sentença 1. (a) traz como complemento do verbo, o pronome do caso reto, que de acordo com Bechara (2005), Mioto, Silva e Lopes (2013) esse pronome não é adequado como complemento verbal na língua-padrão. Frases como "Vi ele na escola", "Encontrei ela no banco", "Trouxeram eu até aqui", globais na língua oral no cotidiano, devem ser evitadas na língua formal escrita ou falada. Elucidam que na norma culta, devem ser usados os pronomes oblíquos correspondentes: "Vi-o na escola", "Encontrei-a no banco", "Trouxeram-me até aqui".

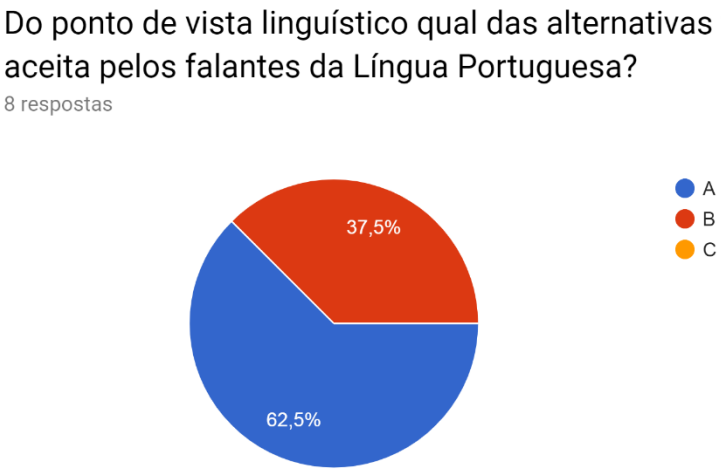
Observemos ainda, que a sentença 1. (c), como asseveram Mioto, Silva e Lopes (2013) que para a gramática tradicional é uma sentença correta, no entanto, agramatical quando pensamos no português brasileiro. Os autores ratificam que, o que consente ao sujeito escolher se uma sentença é gramatical ou não, é a vivência que ele tem, ou seja, o que denominam como sendo competência do sujeito. Para eles, quando um locutor elabora uma sentença o resultado é o que alcunham tecnicamente de performance ou desempenho. Diante disso, os nossos questionamentos com relação as sentenças 1. (a, b e c) foram as seguintes:

- Do ponto de vista linguístico qual das sentenças utiliza-se mais na comunicação oral?
- Do ponto de vista linguístico qual das sentenças você acredita ser mais aceita pelos falantes da Língua Portuguesa?
- Do ponto de vista linguístico a sentença, "Vê-lo-ei no cinema.", apresenta-se com qual frequência em produções escritas?
- Do ponto de vista linguístico quais das sentenças você considera a mais adequada para o texto escrito?

A respeito da oralidade e a escrita, ninguém pode esquecer que todos falam e alguns escrevem. Mesmo os mais letrados, os que têm um grau de letramento vão utilizar mais de 90% do tempo falando e os 10% do seu tempo escrevendo, no entanto, apesar de vivermos em uma sociedade como a nossa, em que a escrita atravessa o campo da fala nas redes virtuais de forma tão violenta, mesmo assim, continuamos falando bastante. Neste contexto, o português falado distancia-se cada vez mais do português escrito como podemos analisar nos gráficos que se seguem cujo dados demonstram que, com relação ao complemento verbal, o pronome do caso reto tem mais aceitabilidade na comunicação oral e vem garantido seu posicionamento em textos escritos. Constatamos, com recorte que fizemos, a possibilidade de observar e documentar a realidade linguística dos colaboradores desta pesquisa, como segue abaixo:



Ao observarmos os dados verificamos que 62,5% dos colaboradores concordam que a sentença 1. (a. O José viu ele no cinema.) é mais utilizada pelos falantes da língua brasileira. Mas como já mencionado, de acordo com língua formal essa sentença é agramatical, no entanto, gramatical na oralidade dos participantes da pesquisa. Segundo Bechara (2005) os pronomes pessoais do caso reto designam as pessoas do discurso por este motivo não devem funcionar como complemento verbal. Veloso (2014, n.p) "assevera que houve nos estudos sociolinguísticos, em geral, e sobretudo no Brasil, uma tendência a privilegiar a análise dos fatores estruturais e sociais, em detrimento do fator estilo". Para autora, o estilo faz parte de um contexto linguístico em uso e entendê-lo como funciona e compreender a língua num todo, pois como vimos a língua é indissociável do falante e esse age conforma a rede social que pertence. Como podemos verificar o gráfico abaixo.

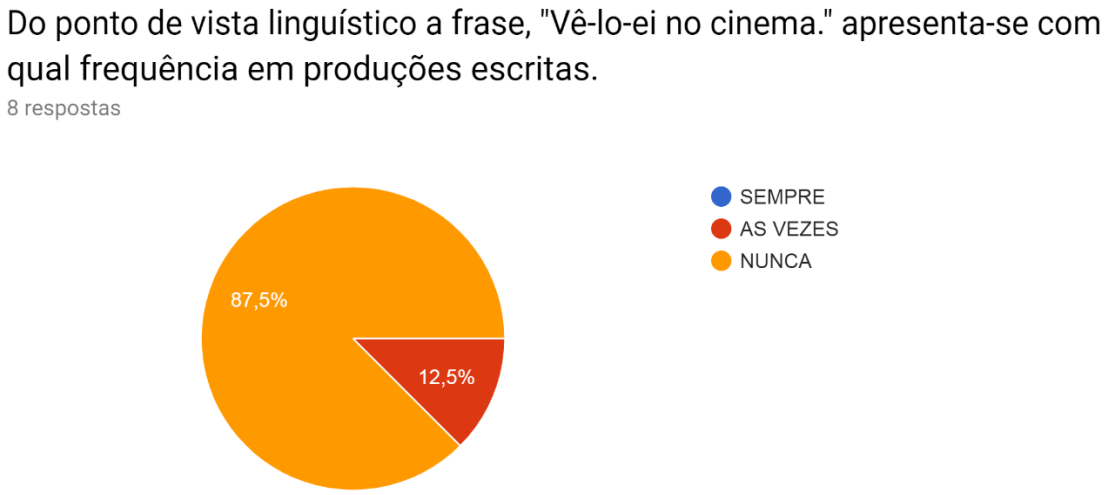


A sentença 1. (a) prevalece nos dados como sendo a mais aceita entre os falantes. Botassini (2015) em sua pesquisa, crenças e atitudes, assevera que a forma de pensar, de construir uma realidade, de se perceber no mundo como sujeito que interage e troca

experiencias, resultantes de percepções que regem a maneira de viver e de agir e reagir diante do mundo, trata-se de um forte estado emocional de certeza de experiências específicas de vida. A autora argumenta, ainda, que crenças são verdadeiros comandos internos que determina a maneira como se vê o mundo e sua disposição para a vida.

Neste sentido, os colaboradores acreditam que a forma agramatical da sentença 1. (a) é mais aceita entre falantes da língua brasileira.

Tendo em vista que Sinop é um município pluricultural, também nos interessou em verificar atitudes linguística com relação a gramática normativa quanto ao uso da colocação pronominal que, de acordo com Bechara (2005), diz respeito ao modo como se dispõem os pronomes em relação aos demais elementos de uma oração. Utilizamos a sentença 1. c (*Vê-lo-ei no cinema.), com objetivo de entender o posicionamento linguístico com relação a colocação do pronome oblíquo átono entre o radical e a desinência da forma verbal do futuro do presente De acordo com o gráfico verificamos que:



Os dados demonstrados no gráfico corroboram com Bagno (1999, p.32) que afirma que:

> [...] O brasileiro sabe o seu português, o português do Brasil, que é a língua materna de todos que nasceram e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português deles. Nenhum dos dois é mais certo ou errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são ... diferentes!

O autor ao afirmar que o brasileiro sabe o seu português, mas o português falado no Brasil, possibilita refletirmos a materialidade de identidade própria do nosso país. O que nos define com uma identidade linguística muito bem sedimentada. Pois, a língua é um processo dinâmico cujo as propriedades estão sempre sendo postas em questão pela comunidade que fala.

4 Resultados e análise dos dados

Concluímos com nossa análise que, as contribuições dos estudos sociolinguísticos corroboram para compreendermos a língua em uso. Neste sentido, como verificamos, o uso do pronome 'ele', no que diz respeito ao complemento verbal, segundo a gramática normativa, é considerado um erro gramatical. No entanto, no uso oral e, em alguns casos de escrita, o pronome ele, como objeto direto, já é considerado gramatical por falante da língua brasileira. Pois, sem dúvidas, não como impor um modelo de uso gramatical em uma sociedade tão heterogênea como a do povo brasileiro que demonstra sua cultura linguística por meio da fala. Portanto, deveras, a língua é dinâmica e os movimentos sociais, a prática social é o que vai definir as regras de seu uso. Então, não há sentido em utilizar um padrão linguístico que não corresponde a nossa própria intuição linguística. Bagno (2006, p. 25) elucida que

> [...] os pronomes o/a, de construção como "eu o vi" e "eu a conheço", estão praticamente extintos no português falado no Brasil, [...] Esses pronomes nunca aparecem na fala das crianças brasileiras nem na dos brasileiros não-alfabetizados e têm baixa ocorrência na fala dos indivíduos cultos, o que demonstra que são exclusivos da língua ensinada na escola, sobretudo da língua escrita, não fazendo parte, então, do repertório da língua materna dos brasileiros.

De acordo com o autor, nós brasileiros temos o nosso modo próprio de falar, ou seja, não tem mais sentido tentar impor um modelo linguístico que foge da dinamicidade linguística de um povo. Nesse sentido, o sujeito deve se reconhecer em sua língua.

5 Considerações finais

Entender crenças e atitudes nos estudos linguísticos nos proporciona compreender ações realizadas pelo sujeito em relação a sua fala.

Nossas análises apontam uma colocação pronominal ao verbo que, de acordo com a gramática normativa, é agramatical, mas de acordo com as crenças e atitudes dos colaboradores deste trabalho, a posição pronominal do pronome 'ele' como complemento direto do verbo se torna gramatical quando se pensa em seu uso pelos falantes da língua brasileira.

Dessa maneira, portanto, percebemos a língua como extremamente variável, então a temos de um lado como uma língua padrão e, do outro, como uma variável, ou seja, a norma padrão não pertence a esse universo real da língua, ela é uma construção socio cultural, por determinada razão politico social foi pensada como uma forma de prestigio, deixando de lado a língua em uso.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico:** *o que é, como se faz*. São Paulo: edições Loyola, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37. ed. Ver. E ampl. 15.ª reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolinguística.** 3. ed. Madrid: Gredos, 2004.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth. **Novo Manual de Sintaxe.** São Paulo: Contexto, 2013.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. Variação Linguística e Ensino: Crenças e Atitudes Linguísticas. **SIGNUM: Estud. Ling.,** Londrina, n. 20/3, p. 118-146, dez. 2017. Disponível em:<file:///C:/Users/USER/Downloads/29756-147852-1-PB.pdf> Acesso em: 30 de jul. 2019.

DE 1500 A 2018: UM PERCURSO COMPARATIVO ENTRE UMA CARTA E UMA CAMPANHA PUBLICITÁRIA

Débora Pereira Lucas COSTA
Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/PPGLetras)
Boninne Monalliza Brun MORAES
Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/PPGLetras)

RESUMO: Quais relações podem existir entre uma carta escrita em 1500 e uma campanha publicitária veiculada a partir de 2016? Seria possível encontrar semelhanças em materiais produzidos com mais de 500 anos de diferença? O presente trabalho é um exercício de pensar sobre a história e a representatividade das vocações agropecuárias do Brasil. É uma investida comparativa que busca convergências e divergências entre a *Carta de Achamento do Brasil*, escrita em 1500 por Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal Dom Manuel, e a campanha *Agro: a indústria-riqueza do Brasil,* veiculada pela Rede Globo de Televisão, ao longo dos anos de 2016 a 2018. Caminha, em sua carta, era um observador atento à realidade primitiva e desconhecida com a qual teve o primeiro contato. Já a principal emissora de televisão do Brasil, a Rede Globo, desenvolveu as peças publicitárias remetendo a diferentes vieses da produção agropecuária brasileira, colocando o agronegócio em evidência. A Carta de Caminha é um relato da história do Brasil "vista pelo olhar do invasor", conforme Santos (2009), seguindo objetivos específicos. A campanha televisiva é igualmente um relato feito por um olhar externo e carregado de historicidade. Observa-se que possibilidades que se apresentavam no passado, seguem presentes em posições de destaque nas descrições sobre o Brasil. Esse estudo surge a partir de reflexões propostas na disciplina de *Literatura e Outras Linguagens Artísticas: relações intersemióticas*, que integra o Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus de Sinop.
PALAVRAS-CHAVE: literatura; propaganda; agropecuária

ABSTRACT: *What relationships can exist between a letter written in 1500 and an advertising campaign broadcast from 2016? Would it be possible to find similarities in materials produced more than 500 years apart? The present work is an exercise in thinking about the history and representativeness of agricultural vocations in Brazil. It is a comparative onslaught that seeks convergences and divergences between the Carta de Achamento do Brasil, written in 1500 by Pero Vaz de Caminha to the king of Portugal Dom Manuel, and the Agro: a indústria-riqueza do Brasil, broadcast by Rede Globo de Televisão, years from 2016 to 2018. Caminha, in his letter, was an observer attentive to the primitive and unknown reality with which he had his first contact. The main television station in Brazil, Rede Globo, developed the advertising pieces referring to different biases of Brazilian agricultural production, putting agribusiness in evidence. The Caminha Charter is an account of brazil's history "seen by the invader's gaze", according to Santos (2009), following specific objectives. The television campaign is also an account made by an external look and loaded with historicity. It is observed that possibilities that were presented in the past, are present in prominent positions in the descriptions about Brazil. This study arises from reflections proposed in the discipline of Literature and Other Artistic Languages: intersemiotic relations, which integrates the Programa de Pós-graduação em*

Letras (PPGLetras), from the Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus of Sinop.
***KEYWORDS**: literature; propaganda; Agricultural*

1 Introdução

Comecemos a pensar sobre os objetos deste trabalho: que relações existem entre uma carta escrita em 1500 e uma campanha publicitária veiculada de 2016 a 2018? Seria possível encontrar semelhanças em materiais produzidos com mais de 500 anos de diferença? Tomemos a perspectiva da atividade agropecuária como norteadora deste percurso que envolve duas maneiras de comunicar.

Infindáveis pés de palmito, inhame e mandioca. Muita água e uma terra de tal qualidade que, se for aproveitada, tudo poderá dar: os trechos são do relato de uma terra recém encontrada pelos portugueses: o Brasil, em 1500. Mas podemos pensar que não seria absurdo se alguém fizesse as mesmas observações nos anos 2000. Um território de vocação agrícola perceptível já no primeiro olhar. O jornalista João Castanho Dias (2011, p.10) chega a dizer que Pero Vaz de Caminha, em 1500, fora o primeiro repórter censurado da história brasileira. A *Carta de Achamento do Brasil,* enviada em 1 de maio de 1500, de Porto Seguro a Lisboa, por Caminha ao rei de Portugal Dom Manuel, seria o pioneiro relato rural do país - a primeira 'reportagem' se entendermos que Caminha estava reportando a seu rei o que vira na nova terra abarcada.

> Eles não lavram nem criam, nem há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem outra nenhuma animaria, que costumada seja ao viver dos homens; nem comem senão desse inhame que aqui há muito e dessa semente e fruitos que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios, que o não somos nós tanto com quanto trigo e legumes comemos (GUERREIRO e NUNES, 1974, p. 75).

Santos (2009, p. 49) ressalta o caráter "realista" que o escrivão da esquadra de Cabral dedicou à carta, destacando o objetivo de informar o rei acerca do novo mundo. Bosi (1994, p. 13) explica que os primeiros escritos da história do Brasil "não pertencem à categoria do literário, mas à pura crônica histórica (...), mas interessa como reflexo da visão do mundo e da linguagem que nos legaram os primeiros observadores do país". No entanto, quando se refere, em especial, à *Carta de Achamento do Brasil*, Bosi (1994, p. 13) diz que essa significou para a história do Brasil como uma "autêntica certidão de nascimento" inserida no gênero "literatura de viagens".

O que podemos notar é que Caminha, em sua carta, era um observador atento à realidade primitiva e desconhecida com a qual teve o primeiro contato e que, conforme Santos (2009) "fez vazar em imagens o que era até então imaginário na Europa". E ele só pode fazer as descrições a partir do que para ele já era conhecido. Um povo europeu que dava importância para o lavrar a terra e o criar animais. As 34 laudas escritas por este repórter, escrivão ou literato de viagens ficaram proibidas de serem divulgadas por mais de 300 anos. Segundo Santos (2009, p. 50), "a publicação ocorreu apenas em 1817, em razão do sigilo português, ante inúmeras versões de cartas que circulavam, alargando o universo de informações acerca da nova terra". Dias (2011, p. 10) destaca que era com o

objetivo de evitar que as nações europeias e os piratas soubessem da existência de uma terra imensa e pródiga de riquezas.

> Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande; porque a estender olhos, não podíamos ver senão terra e arvoredos - terra que nos parecia muito extensa. Nela até agora não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem nenhuma cousa de metal, nem de ferro; nem lho vimos. A terra, porém, em si, é de muitos bons ares, assim frios e temperados como os d'Antre Doiro e Minho, porque neste tempo d'agora assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas, infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem" (GUERREIRO e NUNES, 1974, p. 82).

Esse é apenas um dos momentos históricos que grifam o quanto as atividades agropecuárias são intrínsecas à sobrevivência e ao desenvolvimento humano, uma vez que provém delas a garantia do alimento. Improvável seria, então, imaginar que Caminha não avaliaria estas possibilidades ao encontrar a terra nova. Podemos ir além e perceber que não basta conferir o que a terra tem a oferecer, mas é interessante contar o que ali existe ou não – tarefa genuína nos meios de comunicação em quaisquer períodos históricos.

> É preciso atentar, primeiramente, ao fato de a Carta não ter sido considerada um texto literário até o século XIX, ante os objetivos a que atendia quando redigida. De posse do arsenal descritivo imanente, entende-se que os estudos apontados autenticam o teor literário subscrito no discurso de um observador atento à realidade primitiva e desconhecida com a qual teve o primeiro contato (SANTOS, 2009, p. 51).

A agropecuária moldou a forma de viver da humanidade: determinou a noção de tempo e quantidade, desenvolveu a capacidade de pensamento de futuro, apontou regras de convivência em sociedade, incentivou o nomadismo, estabeleceu os primeiros conceitos econômicos. De atividade voltada à autossuficiência – à produção de alimentos para consumo próprio –, o trabalho no campo transformou-se em um conjunto de estratégias para o desenvolvimento econômico e social do país. No Brasil, em 2017, 23,5% do Produto Interno Bruto (PIB), ou seja, quase um quarto da soma de todos os bens e serviços produzidos no país proveio somente deste setor, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados pelo Ministério da Agricultura.

A profissionalização do setor transformou a atividade em um modelo de interrelação entre cadeias que são abraçadas pelo conceito de *agribusiness* – uma terminologia pronunciada pela primeira vez em 1955, por John Davis, em um Congresso de Distribuição de Produtos Agrícolas, em Boston (EUA), e instituído como disciplina, em 1957, por Davis e Ray Goldberg, com o lançamento, em Harvard (EUA), do livro *A Concept of Agribusiness – O Conceito de Agribusiness.* A nova terminologia refere-se, então, à "soma total de todas as operações envolvendo a produção e distribuição de suprimentos agrícolas; as operações de produção na fazenda; e o armazenamento, processamento e distribuição de produtos agrícolas e dos itens produzidos com eles" (ARAUJO, WEDEKIN e PINAZZA, 1990, p. 13). Esta visão, que engloba as atividades 'antes', 'dentro' e 'depois da porteira' de uma propriedade rural, no Brasil, passou a ser

chamada de complexo agroindustrial, com o lançamento do livro *Complexo Agroindustrial: o "agribusiness brasileiro"*, em 1990, por Ney de Araujo, Ivan Wedekin e Luiz Antônio Pinazza. Atualmente, a utilização mais comum para se referir a este conceito é a do termo *agronegócio*.

E é esse agronegócio que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (**FAO**), em 2018, colocou o Brasil no quarto lugar do mundo entre os maiores produtores de alimentos. A colheita de grãos de 2017/2018, por exemplo, ultrapassou 229,7 milhões de toneladas, segundo a Companhia Nacional de Abastecimento (Conab). O volume representa alimentos que vão direto para a mesa do consumidor, outros são processados em subprodutos para consumo humano ou para ração animal. Sem esquecer que o país também produz frutas, cria animais e outras commodities voltadas ao fim alimentício.

É nesse contexto que a principal emissora de televisão do Brasil, a Rede Globo, desenvolveu a campanha publicitária *Agro: a indústria-riqueza do Brasil*. Nas peças publicitárias, que remetem a diferentes vieses da produção agropecuária brasileira, o agronegócio é colocado em posição de destaque. De outubro de 2016 a outubro de 2018, 56 peças foram levadas aos receptores da produção do Grupo Globo. A campanha pode ser exemplificada, aqui, com a transcrição da primeira peça veiculada:

> SABE ONDE ESTÁ A RIQUEZA DO AGRONEGÓCIO BRASILEIRO? Tá na roupa, tá no carro, tá na lata, tá na cara, tá no móvel, tá no copo, tá no passo, tá na mesa, tá na arte, tá na massa, tá na pele, tá no pão, no papo, na escola, na feira. Tá na praia, tá na busca, na indústria, tá lá fora, tá na bolsa, tá na moda, tá no pasto. Tá em tudo que o Brasil faz. Tá em tudo que o Brasil consome. Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo. Agro, a indústria-riqueza do Brasil. Tá na Globo. (https://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/playlist/videos-agro-a-industria-riqueza-do-brasil.ghtml#video-5123387-id, acesso em 06 de novembro de 2018)

Em uma palestra no GAF Talks – evento realizado pela Datagro, em março de 2017, em São Paulo – o diretor de marketing da TV Globo, Roberto Schmidt, falou sobre o objetivo de criar empatia e confiança, desmistificando a produção agrícola aos olhos da sociedade: "a ideia é fazer com que o brasileiro tenha orgulho do agro", destaca a citação apresentada em release divulgado pelos organizadores do evento. A preocupação demonstrada por Schmidt não é inovadora. Em 1990, por exemplo, Araujo, Wedekin e Pinazza já destacavam que

> Os fluxos de integração vertical, ou horizontal, inter-mercados precisam ser compreendidos. Os papéis do comportamento, da cultura, da moda, da demografia, da pesquisa de mercado e da radiografia do mix mercadológico precisam ser valorizados. A luta anti-miopia deve ser incansável. No Complexo Agroindustrial, o enfoque sistêmico é a chave para um planejamento de marketing eficaz das atividades existentes "antes", "dentro" ou "depois" da porteira (ARAUJO, WEDEKIN E PINAZZA, 1990, p. 103).

Ao longo dos anos, a atividade agropecuária e suas cadeias associadas buscam ser mais eficientes e vêm tentando se comunicar com a sociedade. Os veículos de

comunicação estão atentos a esse movimento. Colunas em jornais impressos, revistas segmentadas, programas de rádio e televisão, campanhas publicitárias trabalham nesse sentido. Um caminhar lado a lado, não só com elogios, mas também com a vigilância social – uma das tarefas intrínsecas ao trabalho da mídia. O percurso histórico também mostra o setor falando sobre si, para si e para os outros, através de produções de entidades de classe. Marca, ainda, os movimentos políticos querendo falar com o campo e fazer o rural se comunicar.

2 Falar do que, para quem, por quê?

Santos (2009, p. 50) destaca que a *Carta de Achamento do Brasil* produzida por Caminha visava, "além de informar o rei acerca do novo mundo, a um intento particular: o perdão do genro de Pero Vaz de Caminha, Jorge de Osório, degredado em São Tomé, pela acusação de envolvimento em furtos e extorsão a mão armada". Um jogo de interesses que também pode ser percebido nos materiais produzidos pela campanha da Rede Globo de Televisão, anos de 2016 a 2018. As propagandas notadamente institucionais, sustentadas pela assinatura da empresa ao final de cada peça veiculada refletem o compromisso de uma empresa que integra a Associação Brasileira de Marketing Rural e Agronegócio, criada em 1979. Carvalho (2014) destaca que o objetivo foi fortalecer e valorizar o marketing rural brasileiro e, a partir de 2005, a entidade começou a participar mais ativamente da divulgação dos produtos do agronegócio, tendo como missão:

> Realizar estratégias e ações para a difusão e promoção do marketing do agronegócio em todas as suas etapas: antes, dentro e fora da porteira. Zelar pela evolução da percepção dos produtos e serviços gerados pelo agronegócio junto aos consumidores finais, intermediários e agentes. Apoiar ações para a conquista e elevação da participação do agronegócio nacional tanto no mercado interno como externo (CARVALHO, 2014, p. 72).

O Grupo Globo também faz parte a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), criada em 1993, com o objetivo de destacar junto ao governo, iniciativa privada, entidades de classes e universidades a importância do trabalho de gestão e gerenciamento de todo o sistema agroindustrial e a implantação de medidas que o fortaleçam.

Então, se a Carta de Caminha é um relato da história do Brasil "vista pelo olhar do invasor", como comenta Santos (2009), seguindo objetivos específicos, a campanha *Agro: a indústria-riqueza do Brasil* é igualmente um relato feito por um olhar externo e também carregado de historicidade. As características do agronegócio brasileiro são ditas pela principal emissora de televisão do Brasil, visto que quem "fala" em todas as peças não é o produtor rural, mas sim a voz de um narrador que representa a empresa de comunicação. O que permite, então pensarmos na observação de Santos (2009), sobre a Carta ser "um conjunto de imagens abertas à investigação constante". A imagem de Caminha sobre a atividade agropecuária brasileira. A imagem da Rede Globo sobre o agronegócio brasileiro.

Santos (2009) destaca que Caminha tem o cuidado de narrar na carta apenas aquilo que ele podia ver, afastando suposições e conferindo mais veracidade ao que era

relatado. A autora explica que "a acuidade da narrativa é fortalecida com a precisão dos números, medidas e proporções". Na campanha do Grupo Globo, o mesmo recurso pode ser percebido em peças como a do exemplo abaixo:

> FRANGO É AGRO – Frango, a carne mais presente no prato dos brasileiros. Tá no mundo, 158 países consomem o nosso frango. 6 bilhões de dólares em exportações para o pais. Tá na produção, as granjas faturam R$ 50 bilhões por ano. Tá no campo, o milho e a soja usados na ração. Tá em toda cadeia produtiva que gera 3,5 milhões de empregos no Brasil. Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo. Tá na Globo. (http://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/2016/07/industria-do-frango-movimenta-bilhoes-na-economia-brasileira.html, acesso em 06 de novembro de 2018)

E se Santos (2009) afirma que na carta de Caminha "o que prevalece é o saber advindo da experiência, resultado de observações de um referente palpável", na propaganda o mesmo também pode ser visto. Outro aspecto salientado por Santos é que Caminha, apesar de escrever ao rei de Portugal, dirige-se também a um leitor mais geral, preocupando-se com a descrição de detalhes. Na campanha da Globo, o espectador também é mais geral, mesmo que a campanha atenda a interesses institucionais. As peças trazem detalhes sobre as commodities brasileiras, agregando imagens reveladoras de diferentes regiões do país, diferentes culturas e pessoas. Santos analisa que os escritos de Caminha (2009, p. 309) trazem cenas captadas por um "fragmento de visão do observador são adornadas com sutileza, temperadas com certo ludismo". O caráter lúdico também pode ser visto em alguns relatos apresentados nas peças da campanha do Grupo Globo:

> AGRO É TUDO – Tudo que você não sabia que o agro é. Quanto mais você conhecer, mais vê que ainda tem muito a aprender sobre o agro. Você sabia que o amido de mandioca entra na fabricação de pasta de dente, dos comprimidos e até do gel que esfria as brocas de perfuração de petróleo? Sabia que o açafrão é um anti-inflamatório natural? Que a gelatina vem das cartilagens e do couro do boi? E a o açúcar de cana é a base do plástico biodegradável? O agro tá em muita coisa que você não sabe, com as fazendas de criação de cobras para extração de veneno. Ele tem propriedades que são usadas nos remédios de controle da pressão e na cicatrização de ferimentos. O agro é tudo isso e muito mais. Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo. Agro, a indústria riqueza do Brasil. Tá na Globo. (https://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/voce-sabe-tudo-em-que-o-agronegocio-esta-inserido.ghtml, acesso em 09 de novembro de 2018)

As evidências se apresentam através de formulações, como "você não sabia", "conhecer" e "aprender", dando um tom professoral, educativo ao material publicitário, institucional.

3 Expectativa e consolidação

Retomemos o primeiro trecho da *Carta de Achamento do Brasil* destacado neste trabalho. Nele, Caminha faz referência à inexistência de criações de "boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha" e fala da falta de trigo e legumes, destacando não haver uma atividade agropecuária, apesar de lhe parecer possível de ela acontecer ali. O escrivão, em 1500, já apontava para um caminho que ganha destaque em 2016. Nas peças da campanha da Rede Globo ganham destaque todos os aspectos citados por Caminha (boi, cabra, ovelha, galinha, trigo e legumes), como mostramos abaixo:

> BOI É AGRO - Desde o início da colonização o bom tem sido fundamental para economia brasileira. Hoje, o rebanho brasileiro é de 215 milhões de cabeças, é mais gado que a soma de toda população do país. O Brasil é o maior exportador de carne bovina do mundo e em 2016, a receita atingiu os US$ 5,3 bilhões. Nas fazendas e frigoríficos, a pecuária de corte, emprega 1,6 milhões de pessoas. Boi tá no churrasco, na carne de sol, na dobradinha, no recheio do hambúrguer, da esfirra e do pastel. Boi é cultura, é boi de reis, boi bumba, boi de mamão. Boi é festa. Boi é agro. Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo. Tá na Globo. (https://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/brasil-e-maior-exportador-de-carne-bovina-do-mundo.ghtml, acesso em 15 de novembro de 2018)
> CABRA É AGRO - A cabra é importante fonte de alimento e renda nas regiões mais secas do país. O rebanho de caprinos no Brasil chega a 9,7 milhões de animais. Oitenta por cento nas mãos de produtores familiares. A cabra fornece diversos produtos: a carne e o leite movimentam R$ 900 milhões por ano. O leite serve para fazer iogurte e outros derivados e entram na produção de queijos finos. O couro da cabra é aproveitado em roupas e chuteiras, e os pelos são usados em pincéis para maquiagem. Cabra é resistência, é alimento pro sertão. Cabra é Agro. Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo. Tá na Globo. https://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/2018/08/16/brasil-tem-rebanho-de-quase-10-milhoes-de-cabras.ghtml, acesso em 15 de novembro de 2018)
> OVELHA É AGRO - O Brasil tem hoje um rebanho de 18,4 milhões de ovelhas. 70% deles criado por produtores familiares, em sua maior parte no nordeste e no sul do país. A ovelha dá lã, carne e leite. A lã abastece o mercado interno da moda com fibras naturais. A carne entra nos cardápios dos melhores restaurantes. O leite, além é indicado para quem é sensível à lactose, ainda abastece as empresas fabricantes de queijos finos. Ovelha é produtividade no campo, é sabor na mesa. Ovelha é agro. Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo. Tá na Globo. https://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/brasil-tem-rebanho-com-18-milhoes-de-ovelhas.ghtml, acesso em 15 de novembro de 2018)
> FRANGO É AGRO – Frango, a carne mais presente no prato dos brasileiros. Tá no mundo, 158 países consomem o nosso frango. 6 bilhões de dólares em exportações para o pais. Tá na produção, as granjas faturam R$ 50 bilhões por ano. Tá no campo, o milho e a soja usados na ração. Tá em toda cadeia produtiva que gera 3,5 milhões de empregos no Brasil. Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo. Tá na Globo. http://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-

> do-brasil/noticia/2016/07/industria-do-frango-movimenta-bilhoes-na-economia-brasileira.html , acesso em 15 de novembro de 2018)
> TRIGO É AGRO - Um dos cultivos mais antigos da história da humanidade, o trigo é o pão de cada dia de quase todos os povos. Plantado no inverno, o trigo ajuda na preservação do meio ambiente. Deixa no solo a palhada, que serve como adubo para o plantio seguinte no verão. No campo e nas indústrias o trigo é emprego garantido para 500 mil pessoas. Em 2016, a cadeia produtiva faturou 41 bilhões de reais. O trilho tá em todos os tipos de massas, nos biscoitos, nos bolos, na esfirra, na pizza. O Trigo é nutritivo, tem fibras e proteínas. Trigo é energia, é sustento. O trigo é agro. Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo. Tá na Globo. https://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/brasil-produz-mais-de-5-milhoes-de-toneladas-de-trigo.ghtml , acesso em 15 de novembro de 2018)
> AGRICULTURA FAMILIAR É AGRO – Ela é responsável por metade das criações de frangos e suínos no Brasil. As pequenas propriedades produzem por dia 56 milhões de litros de leite. 58% do total. Delas também saem quase todo feijão do pais, 2,1 milhões de toneladas. São 4 milhões de sítios e fazendas garantindo a renda de 11 milhões de trabalhadores. Verduras, legumes, frutas, ovos, temperos. Tudo isso vem da agricultura familiar. Nela pequenos produtores são grandes negócios para cidades do interior e para as preservação das tradições do campo. Agricultura família é renda, é família, é agro. Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo. Tá na Globo. https://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/agricultura-familiar-e-responsavel-por-36-da-riqueza-produzida-no-campo.ghtml, acesso em 15 de novembro de 2018)

E se olharmos para o segundo recorte da *Carta de Achamento do Brasil* presente neste trabalho, veremos que além dos ares frescos, Caminha fala sobre a grande quantidade de água disponível. A água é outro elemento de destaque na campanha publicitária:

> ÁGUA É AGRO – A água é essencial para a vida e para a produção de tudo o que comemos, vestimos e usamos. Todas as atividades do ser humano precisam da água. O Brasil possui perto de 15% de toda água doce do mundo. O setor agrícola é o maior consumidor, mas o agricultor também pode produzir água quando conserva as nascentes e rios nas fazendas. Água gera energia elétrica, mata a sede dos animais, irriga as lavouras e ajuda a produzir alimento para bilhões de pessoas no planeta. Agua faz a economia fluir, água é vida. Agua é agro. Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo. Tá na Globo. (https://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/setor-agricola-e-o-maior-consumidor-de-agua-no-brasil.ghtml, acesso em 15 de novembro de 2018)

O valor da água para as atividades agropecuárias e como característica abundante do país é ressaltado, então, em seu primeiro relato e também em uma propaganda de séculos depois.

4 Considerações finais

A partir do percurso comparativo traçado neste trabalho podemos perceber que as características naturais e voltadas à atividade agropecuária são intrínsecas ao desenvolvimento de textos que retratem o país. Vozes que retratam o que vêem, o que percebem. As possibilidades que se apresentavam no passado, confirmam-se ao longo da história e seguem presentes em posições de destaque nas descrições sobre o Brasil.

Referências

ARAUJO, WEDEKIN e PINAZZA, Ney Bittencourt, Ivan e Luiz Antônio. **Complexo Agroindustrial: o "agribusiness" brasileiro**. Agroceres, 1990.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.

CARVALHO, Flavio Augusto. **Agronegócio, mídia e ensino de geografia**. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/geografia_dissertacoes/dissertacao_flavio_augusto_carvalho.pdf, acesso em 02 de novembro de 2018.

DIAS, João Castanho. **A Imprensa Rural no Brasil.** São Paulo, 2011.

GUERREIRO, M. Viegas; NUNES, Eduardo. Pêro Vaz de Caminha: carta a el-rei dom Manuel sobre o achamento do Brasil. Lisboa, PT: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1974.

GRUPO GLOBO. **AGRO: a indústria-riqueza do Brasil**. Disponível em https://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil, acesso em 06 de novembro de 2018.

SANTOS, Luzia Aparecida. **O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

DESVELANDO CRENÇAS DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Joelinton Fernando de FREITAS[28]
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: O termo crenças no processo de ensino-aprendizagem tem sido alvo de pesquisa de diversos estudiosos no Brasil e no mundo (BARCELOS, 2004, ALMEIDA FILHO, 1993, MADEIRA, 2008, HIRATA, 2012, VEIRA-ABRAHÃO, 2004). Além disso, por ser um termo complexo, diversas áreas de estudo têm voltado seu olhar para este campo, tais como a Filosofia, Antropologia, a própria Ciência Histórica etc. Uma das áreas que apresenta fortes discussões sobre o assunto é a Linguística Aplicada e é nessa área que este trabalho se apoia. Para contribuir com essa discussão, a presente pesquisa teve por objetivo analisar as crenças sobre formação inicial de professores de inglês de seis acadêmicos do curso de Letras de uma universidade pública estadual, localizada no município de Sinop/MT. Os participantes da pesquisa, fazem parte de um programa organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) intitulado Residência Pedagógica (RP), em Língua Inglesa. A partir da análise das crenças dos acadêmicos notou-se que eles compreendem a RP como o momento de colocar em prática o que aprenderam durante as aulas de língua inglesa na graduação, mas também enxergam o programa como um momento para a aprendizagem do inglês, o que vai de encontro com a ideia da CAPES de que o programa visa apenas promover a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso e não a aprendizagem da língua inglesa em si. A partir disso, notou-se que os participantes da pesquisa se mostraram inseguros, principalmente com relação a proficiência na língua para ministrarem aulas, entretanto compreendem a RP como um espaço rico de pesquisa e de reflexão das práticas docentes no ensino de língua inglesa, mesmo com as dificuldades diante da profissão de professor, a maioria demonstra estar motivada a fazer a diferença.
PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial; Língua Inglesa; Linguística Aplicada; Residência Pedagógica.

ABSTRACT: *The term beliefs in the teaching-learning process has been the subject of research by many scholars in Brazil and around the world. BARCELOS, 2004, ALMEIDA FILHO, 1993, MADEIRA, 2008, HIRATA, 2012, VEIRA-ABRAHÃO, 2004. Moreover, for being a complex term, several areas of study have turned their gaze to this field, such as philosophy, anthropology, the historical science itself, etc. To contribute to this discussion, this research aimed to analyze the beliefs about the initial formation of English teachers of six students of the Letters course of a state public university, located in Sinop / MT. The research participants are part of a program organized by the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES) entitled Pedagogical Residency for English Language. From the analysis of academics' beliefs, it was noted that they understand pedagogical residency as the time to put into practice what they have learned during English language*

[28] O presente artigo trata-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso elaborado para a Pós-graduação Lato Sensu em Docência no Ensino Superior do IFMT/Sorriso sob a orientação da profa. Ma. Elisangela Dias Saboia.

classes on graduation, but also see the program as a time for learning English what goes against the idea of CAPES which refers to the program as a moment to promote the immersion of the student in the elementary school from the second half of the course and not to learn the English language itself. From this, it was noted that the research participants were insecure, especially regarding language proficiency to teach, however they understand PR as a rich space for research and reflection of teaching practices in English language teaching, even with the difficulties facing the teaching profession, most of them demonstrate to be motivated to make a difference.
KEYWORDS: *Initial education; English Language; Applied Linguistics; Pedagogical Residence.*

1 Introdução

A formação de professores no Brasil é discutida em diversos por diversos estudiosos brasileiros principalmente e, na formação de professores de línguas a área que busca compreender as nuances dessa formação inicial é a Linguística Aplicada (LA). Vieira-Abrahão (2012, p. 459), afirma que "[...] o conhecimento adquirido nos cursos de formação e as experiências em diferentes contextos de ensino-aprendizagem moldam a maneira como os professores pensam e constroem suas práticas [...]".

Ponderar sobre a formação de inicial de professores se faz essencial, pois visa mostrar como essa formação se refletirá na prática pedagógica em sala de aula. Muito do que os professores aprendem sobre aquisição de linguagem, ensino-aprendizagem de línguas, métodos, abordagens etc., acabam determinando como atuar durante as aulas. Isso está fortemente ligado as crenças que os professores carregam durante a formação inicial e essas crenças podem mudar ou não a forma como ensinam.

Para Barcelos (2010), as crenças são sociais, mas também individuais, dinâmicas e paradoxais, ou seja, não apenas as crenças individuais de cada profissional se refletirá nas práxis como também as crenças construídas e modificadas coletivamente durante a graduação. Ramos, Stahl e Soares (2015, p. 28), fazem considerações sobre a importância da pesquisa sobre o tema, assim "o estudo das crenças se destaca no cenário de pesquisas atual, pois podem ser vistas como fatores determinantes na tomada de decisão de alunos e professores, e assim interferem nas diferentes formas de ensino-aprendizagem. "

Sendo assim, esta pesquisa busca compreender e analisar as crenças de discentes de um curso de Letras – português e inglês de uma universidade pública situada no norte de Mato Grosso, que fazem parte do programa Residência Pedagógica (RP). A pesquisa se justifica para o cenário atual, por discutir questões de formação inicial, ensino e aprendizagem de línguas, propostas governamentais que interferem na formação de professores e as crenças dos futuros profissionais da área de línguas.

Compreende-se a partir das palavras de Marchesan (2015, p. 18), a importância do bom preparo dos professores pois"[...] só teremos melhores resultados nas avaliações nacionais e internacionais, se tivermos professores não só com melhores condições de trabalho, mas professores igualmente mais bem preparados para a realidade da escola".

2 Revisão de literatura

2.1 O ensino de inglês no Brasil

Entende-se que a oferta do ensino de Línguas Estrangeiras (LE) não é novidade em nosso país, bem como em diversos países do mundo (SANTOS, 2010), tendo em vista o destaque principalmente da língua inglesa (LI) como uma língua internacional que circula por diversos setores e sociedades mundo a fora, como em negociações comerciais, indústria, turismo, educação, internacionalização, acordos entre países etc.

Para Paiva (2003, p.53) "a história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas". As línguas também possuem a utilidade de servirem como mediadoras em ações políticas e comerciais, bem como veículo de conhecimento científico e cultural (PAIVA, 2003). Além disso, com o avanço da Internet, a LI se tornou ainda mais difundida pois na era da tecnologia, a língua supera as barreiras físicas e territoriais e circula livremente pelo mundo.

Para Cox e Assis-Peterson (2007) é incontestável o fato de que o mundo fala inglês, entretanto, toda essa leitura que se faz sobre a globalização e sobre a língua tem sido alvo de diversas interpretações. As autoras afirmam que:

Há, por um lado, as chamadas leituras ingênuas que explicam a ampla difusão do inglês, ressaltando a simplicidade de sua gramática, a sua justeza e afinidade com a mídia, com o marketing, com a ciência, com a técnica e com o progresso, a sua aura de modernidade e, principalmente, seu caráter neutro como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, uma vez que a utopia do esperanto, entre outras propostas de criação artificial de uma língua internacional desenraizada de fronteiras geopolíticas, não vingou. Quer dizer, na falta de um esperanto bem-sucedido, "esperantizase" o inglês. (COX e ASSIS-PETERSON, 2007 p. 06).

A partir das reflexões trazidas pelas autoras é possível inferir que a LI, mesmo não sendo uma língua criada com o intuito de ser "neutra" e não possuir o conceito de dominação e poder, algo que os criadores do esperanto tentaram fazer, tornou-se apesar de tudo, a língua de comunicação internacional.

Ao observar historicamente em nosso país, o ensino de LI demorou um pouco mais para ser difundido no sistema educacional. Para Chagas *apud* Paiva (2003, p. 54) o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. O autor afirma que:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (CHAGAS, 1967 p. 105).

Atualmente em praticamente todas as camas da sociedade, a aprendizagem de uma LE é reconhecida como de extrema importância, porém as políticas educacionais nunca garantiram uma inserção de qualidade em nossas escolas (PAIVA, 2003). Do mesmo modo é possível assentir com as palavras de Cox e Assis Peterson (2007, p. 12) de que "no cenário de malogro da educação pública, destinada aos filhos das populações empobrecidas, professores e alunos sentem-se sozinhos, abandonados na empreitada para ensinar/aprender inglês".

Posto isto, uma das medidas que pode ser tomada para buscar a melhora tanto do ensino quanto da aprendizagem de LE na escola, é o investimento na formação dos professores de línguas para que eles consigam, de fato, estar preparados para as salas de

aulas, além é claro, de leis que alterem a carga horária da disciplina, melhoria na estrutura das escolas, investimento em equipamentos etc.

Uma boa formação inicial e também o incentivo a formação contínua de qualidade, apresenta-se como um dos caminhos que pode levar a melhoria do ensino de línguas. Entretanto, entende-se que não apenas a formação do professor é o ponto principal do insucesso das LEs no Brasil, pois esse olhar micro e restrito não condiz com a realidade social e política que vivenciamos.

Para Fraga, Diamantino e Barreto (2016, p. 321) "é necessário preocupar-se em contemplar a formação como um estímulo para o desenvolvimento profissional contínuo e buscar preparar os profissionais para atuação, visando a qualidade de ensino". Dessa forma, compreende-se que o processo de formação inicial é algo complexo e desafiador, pois busca a preparação do futuro docente para atuação em sala de aula, mesclando os aportes teóricos necessários para refletirem em uma boa prática pedagógica.

Com isso, no próximo tópico, serão discutidas questões inerentes à formação inicial do professor de línguas e os desafios dessa formação.

2.2 A formação inicial dos professores de línguas

Não é de hoje que a formação inicial de professores vem sendo debatida por diversos pesquisadores brasileiros. Há uma formação ineficiente nas licenciaturas espalhadas pelo quanto cantos do país, além da escassez de programas de formação continuada que muitas vezes são descontextualizados do cenário em que os professores atuam. Somado a isso, há a ausência de uma política clara - em nível nacional -, o que leva a disciplina a uma posição secundária dentro do currículo.

A pesquisadora Maria Antonieta Alba Celani, referência para os estudos de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil e que trouxe a Linguística Aplicada para dentro da universidade ainda na década de 70, afirmou em uma entrevista cedida à revista Nova Escola que:

[...] há a questão da licenciatura dupla em Português e Inglês, por exemplo. Com o repertório proporcionado pela Educação Básica, não há como dar conta das duas em tão pouco tempo. Além disso, hoje se proliferam faculdades que não têm corpo docente adequado nem desenvolvem pesquisa e dão cursos baseados na gramática. O ideal é que a graduação ofereça a prática e o uso da língua, de várias maneiras, além de formação reflexiva e não receitas. (CELANI, 2009, p. 04).

Neste excerto, a pesquisadora problematiza a formação de professores, citando a questão das licenciaturas duplas, que, muitas vezes, por conta da carga horária menor para a disciplina de LE, acabam formando ineficazmente os futuros professores de LI, pois o foco ainda está em questões já superadas como a tradução e a gramática. Para Félix (2009), muitos professores de LE não conseguem participar de cursos de extensão ou de pós-graduação e aperfeiçoamento, pois encontram barreiras como: a questão financeira, a falta de tempo, sobrecarga no trabalho, falta de informação etc.

Mas a questão da formação não se limita somente a isso, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) evidenciam que os cursos de formação de professores de LE enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, e esperam que esta ênfase seja revertida, de alguma forma, na melhoria do ensino. Porém, os autores ainda afirmam que muitas vezes a reflexão crítica sobre a prática docente é superficial, pois apenas um ano da graduação é destinado à prática de ensino.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam que:

> Com sua licenciatura concluída, o mais urgente para o professor de línguas passa a ser o que fazer em sala de aula. E aí, se já não havia espaço para reflexão durante o curso de graduação muito menos vai existir agora. [...] além do mais, a graduação concluída, parece implicar o término do processo de formação do professor. A nosso ver, um professor, assim como qualquer outro profissional, deveria ter uma educação continuada que propiciasse sua auto formação e que fosse oportunizada de várias maneiras [...]. (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 134).

A partir dos apontamentos destes pesquisadores, fica evidente que a formação do professor de línguas não pode ser somente dentro da universidade e durante a graduação, deve ser um processo contínuo de busca por conhecimento e aperfeiçoamento, além de refletir criticamente sobre o fazer pedagógico. Almeida Filho (1995), salienta que a palavra formação indica um processo que se desenvolve ao longo do tempo e que quando o verbo formar é usado no particípio passado (formado), há a indução ao erro de que alguém pode estar formado num sentido absoluto.

Compreende-se, portanto, que o professor de LE deve ter uma formação sólida, eficaz e crítico-reflexiva, mas que não somente a formação seja o ponto principal para a capacitação desse profissional, é necessário enxergar o processo formativo como algo contínuo, sempre em busca da excelência no ensino-aprendizagem da língua. Não obstante, os cursos de licenciatura precisam formar profissionais que sejam capazes de responder " as situações que emergem do dia a dia". (PIMENTA, 2002 *apud* Lima, 2011, p. 95).

2.3 O termo crenças no ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores

O assunto crenças tornou-se um tema de interesse entre autores e pesquisadores de várias áreas das ciências (Histórica, Antropologia, Filosofia, entre outras). Uma das áreas que discute sobre o assunto, é a Linguística Aplicada (LA), especialmente com relação ao ensino-aprendizagem de línguas.

No entanto, não existe na LA uma definição única para esse termo. Faz-se necessário, primeiramente, esclarecer sobre as definições e discussões sobre as crenças quanto ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI), bem como na formação de professores de línguas. Barcelos (2004), uma das precursoras e estudiosas desse conceito em nosso país, aponta que o início da pesquisa sobre crenças deu-se em meados dos anos 80 no exterior e nos anos 90 no Brasil. Houve um crescente interesse pelo assunto, dissertações e teses passaram a surgir, bem como apresentações de trabalho em congressos da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil).

Com o aumento do interesse pelo tema, surgiram pesquisadores buscando conceituar o termo crenças no âmbito da aprendizagem de línguas tanto materna como estrangeira. Podemos encontrar diversos pesquisadores que discorrem sobre as crenças. Tais como Barcelos (2001, p. 72), por exemplo, que define crenças como "opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos do ensino e aprendizagem de línguas. ". Já Almeida Filho (2002, p.13), por sua vez, refere-se a

crenças de professores como "o conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira". Kalaja (1995, p. 192) define o conceito como "o que os aprendizes de línguas têm a dizer – o que eles pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua".

A partir das ideias de Barcelos (2004), é possível compreender que as crenças são as opiniões e experiências que os estudantes e também professores têm com relação ao ensino de Língua Estrangeira (LE). Além disso, as crenças não são estáticas, podem sofrer alterações de acordo com as experiências vividas, variam de pessoa para pessoa e interferem no modo como cada um recebe e se porta com relação a aprendizagem de uma LE.

Isso é confirmado nos dizeres de Silva (2005), que define crenças como:

> Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão [...] são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, 2005, p. 77).

A partir destes posicionamentos, pode-se ponderar que as crenças estão relacionadas a intimidade de cada um, as visões de mundo, de ensino, de aprendizagem, de motivação entre outros. Por serem íntimas, refletirão de maneira muito peculiar no processo de aprendizagem de uma língua, ou no processo de ensino. Afinal, de acordo com a crença que cada um carrega, ela pode ser uma barreira para aprendizagem ou instrumento auxiliar de motivação. (FREITAS, 2016, p. 81).

Compreendemos que no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos são influenciados pelas crenças, como pontua Madeira (2008):

Na área de ensino e aprendizagem de LE, a investigação sobre crenças ganhou força em função da influência que elas exercem, tanto sobre professores quanto sobre alunos, na maneira como se aborda todo o processo de ensino e aprendizagem da nova língua. A maneira como pensam, veem e vivenciam aquele processo os leva a trilhar caminhos diferentes para atingir seus objetivos. (MADEIRA, 2008, p. 50).

Concordamos com Madeira (2008) e apontamos que é importante o professor conhecer as crenças de seus alunos, pois a partir delas, poderá refletir criticamente e questionar suas ações em sala de aula. Além disso, de acordo com Hirata (2012) "refletir sobre as crenças que ele manifesta pode, ainda, conduzi-lo a um ensino mais realista e crítico, tanto no que se refere à prática em sala de aula quanto aos aspectos externos relacionados ao ensino de línguas". (HIRATA, 2012 p. 13).

Aos alunos, compreende-se que também é importante o conhecimento de suas crenças, pois elas podem refletir no auxílio de estratégias que favoreçam a aprendizagem de LI. Além disso, as crenças também podem ajudar na motivação e mudanças de atitudes em sala de aula.

Tudo isso nos leva a reflexionar sobre como as crenças possuem um forte impacto em comportamentos e atitudes tanto de quem ensina como de quem aprende uma LE. A fim de buscar uma maior compreensão no assunto, nos próximos tópicos apresentam-se os dados coletados a partir de um questionário direcionado a seis acadêmicos de um curso de Letras Português e Inglês de uma universidade pública estadual localizada em Sinop e que participam do programa Residência Pedagógica (RP), proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal para o Ensino Superior

(CAPES), a fim de averiguar e investigar as crenças que carregam neste percurso formativo como futuros professores de LI.

3 Discussão e análise de dados

A partir daqui, apresenta-se as crenças contidas nos dados coletados através do questionário. Analisar o que dizem professores em formação inicial, se justifica, pois serão eles que logo estarão em sala de aula e irão ancorar seu trabalho de acordo com as experiências vividas durante toda a vida escolar bem como o que estudaram e discutiram durante a graduação. São profissionais que estão em busca da construção da sua identidade profissional.

A respeito disso, Baladelli (2015) afirma que

> No que se refere à identidade profissional, a compreensão que cada futuro professor apresenta sobre a docência pode estar mais ou menos vinculada às influências de suas trajetórias escolares, de vida e acadêmica. Os modelos de professores e as experiências escolares como alunos de Língua Inglesa compõem um conjunto de vivências que atuam como referência para os sentidos que constroem sobre a profissão professor. (BALADELLI, 2015, p. 22).

Nesse sentindo, Oliveira e Gomes (2003) trazem a ideia de que a identidade do professor está entrelaçada pela combinação de fatores que são inerentes à pessoa, tais como: o desejo, a vontade, a sua dedicação e também os fatores externos que podem otimizar a vontade de ser professor e como a formação e condições adequadas de trabalho. Analisar as crenças, neste contexto da RP, se justifica, pois leva a reflexão da carreira docente, bem como uma autorreflexão do professor em formação, para uma condução segura do trabalho docente em diferentes realidades de ensino.

Sendo assim, no quadro a seguir encontram-se as 5 principais crenças colhidas através das falas dos acadêmicos participantes da RP.

Quadro 1 – As 5 principais crenças dos acadêmicos da RP.

As 5 principais crenças dos acadêmicos da RP	
1	A aula de inglês na escola pública é fraca e não é levada a sério.
2	A expectativa com a carreira docente é de encontrar barreiras para serem superadas.
3	A Residência Pedagógica é o lugar para aperfeiçoar o inglês e a didática.
4	O bom professor de inglês precisa compreender a realidade dos alunos.
5	A Residência Pedagógica pode auxiliar na melhoria da formação inicial.

Fonte: autoria própria

A partir da análise da primeira crença, fatores como os diversos problemas enfrentados na sala de aula da escola pública ficaram evidentes nas falas dos acadêmicos, dentre eles: o foco excessivo em aspectos gramaticais; carga horária insuficiente; falta de materiais e etc.. Na segunda crença, temas como as angústias e anseios; as dificuldades na carreira docente; a importância do desenvolvimento crítico

nos alunos; a preocupação com a formação humana e com formação cidadã e cultural, foram tópicos abordados pelos professores em formação.

Na terceira crença, apareceram temas relacionado ao programa RP do qual fazem parte, os acadêmicos compreendem o programa como lugar de aprender inglês, o que não é em si a proposta da RP. Compreendem também como os momentos de colocar em prática o que se aprende na graduação; o ganho de segurança para o ensino de línguas; e o momento de reflexão crítica. Na quarta crença, os acadêmicos apontam quais seriam os fatores a serem observados em um bom professor de LI, dentre eles: bom professor de inglês compreende a realidade dos alunos; é incentivador; ousado para mudar a didática; precisa estar atento ao resultado das aulas; conhece vários métodos e estratégias de ensino.

Já na quinta e última crença, os acadêmicos dizem sobre a importância da participação em um programa como a RP durante o período de graduação, afirmações como: o maior contato com a LI;a importância da reflexão das práticas pedagógicas; o desenvolvimento e amadurecimento profissional; a RP como um espaço de construção colaborativa e o envolvimento com os integrantes do espaço escolar (algo que o estágio somente, não proporciona por conta da carga horária).

Ao investigar todas essas crenças presentes nas falas dos acadêmicos da RP, pode-se constatar que por estarem em processo de formação inicial, muito demonstram ainda algumas inseguranças, incertezas e receios quanto ao futuro profissional, mas todos compreendem a importância de uma formação sólida, capaz de refletir nitidamente na atuação docente. Muitas das experiências que os próprios acadêmicos tiveram durante suas vidas, se revelaram em suas falas, mas a maior parte demonstra compreender a relevância de participar de um programa que os faça entrar em contato com a escola e muitos mais do que apenas ensinar, refletir, elaborar e discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Levando-se em consideração todos esses aspectos, percebe-se a grande importância do estudo das crenças de professores em formação inicial, pois essas crenças, dentre outras variáveis, passam a funcionar como mola propulsora para seus atos na sala de aula, suas crenças mostram-se como as indicadoras de onde vem e para onde vai o ensino do professor. (FÉLIX, 2009, p. 106).

4 Conclusão

Levando-se em consideração todos esses aspectos, percebe-se a grande importância do estudo das crenças de professores em formação inicial, pois essas crenças, dentre outras variáveis, passam a funcionar como mola propulsora para seus atos na sala de aula, suas crenças mostram-se como as indicadoras de onde vem e para onde vai o ensino do professor. (FÉLIX, 2009, p. 106).

Para Marchesan (2009, p. 22), “trabalhos em que foram pesquisadas crenças evidenciam a importância desse conceito para professores e alunos, mostram a influência das crenças, em atitudes, resultados e motivações”. Dessa forma, investigar, compreender e analisar as crenças de futuros professores de inglês é essencial para buscar a melhoria do contexto de formação de professores do nosso país.

É necessário que os cursos de Letras busquem preparar melhor os professores em formação para que possam desenvolver crenças positivas sobre seu próprio trabalho. É necessário averiguar por meio das crenças, de grupos de estudos, de

momentos de reflexão tanto nos programas como a RP quanto nos momentos de estágio supervisionado, para que a formação de um professor de línguas estrangeiras, competente, crítico e comprometido com a educação faça parte da formação inicial e reflita de maneira positiva no ambiente escolar.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. A formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 457-480, jun. 2012. ISSN 2237-4876. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736>. Acesso em: 28 set. 2019. doi:http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n2p457.

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos professores de língua estrangeira e sua formação inicial.** In: Prática de ensino de língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

ALBUQUERQUE COSTA, Heloisa B. & MARINELLI, Vera Lúcia**.** Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira: O Ensino e a Pesquisa no Curso de Letras Francês da PUC-SP. **Revista Intercâmbio**, volume XVIII: 94-106, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid**./Ana Paula Domingos Baladeli.— Cascavel, 2015. 238 p. Orientador: Profª. Drª. Aparecida de Jesus Ferreira Coorientadora: Prof.ª Drª. Clarice Nadir von BortelTese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

CAVALCANTI, M. C.; LOPES, L. P. DA M. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, 13 dez. 2012.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira**. Nova Escola: 01 de maio de 2009. Entrevista concedida a Daniela Almeida. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira Acesso em 20 de set. de 2019.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender uma língua estrangeira. In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida. **O professor de língua estrangeira em formação**. (Org). 3. edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

FILHO, José Carlos Paes de Almeida. **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira.** Anais do I Congresso da Associação dos professores de Língua Inglesa do Estado de Minais Gerais, Uberlândia, maio 1995.

FONSECA, Maria Ruth F. Scalise T. Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira. In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida. **O professor de língua estrangeira em formação**. (Org). 3. edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

FRAGA, Carla Gracielle Ramos; DIAMANTINO, Paula f; BARRETO, Denise Aparecida Brito. **A formação do professor de línguas adicionais1 e os saberes envolvidos nas práticas pedagógicas.** Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 12, n. 22 p. 315-336 maio/ago. 2016. Disponível em: http://twixar.me/9F11 Acesso em 06 de jul. 2019.

FREITAS, Joelinton Fernando de. **Crenças de aluno sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa.** In: Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários – CONAELL. Formação do profissional de Letras: convergências teórico-metodológicas. UNEMAT campus Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Unemat Editora [2017]. Disponível em: http://www.conaell.com.br/fotos_downloads/39.pdf Acesso em 15 de set. de 2019.

HIRATA, Verônica. **Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês: conflito e dilema numa escola pública.** / Verônica Hirata; Orientador (a): Profª. Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson; Cuiabá, 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Área de concentração: Paradigmas de Ensino de Línguas) – Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem.** Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016. 324p.

MADEIRA, Fabio. **O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças.** Trabalhos em Linguística Aplicada, 47(1), 119-129. MATTOS, C. L. G. & CASTRO, P. A., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2.

MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. Língua Estrangeira no RS: uma visão da realidade justificando o estudo de crenças. In: Marchesan, Maria Tereza Nunes/Vieira, Ana Nelcinda Garcia/ Ávila, Andriza Pujol de / Prochnow, Ana Lúcia Cheloti (Orgs.). Aprendendo e Ensinando crenças em LA. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 46. Campinas, SP. Pontes Editores, 2015.

NOVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: https://bit.ly/2Zz5aq1 Acesso em 16 de junho de 2019.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de; GOMES, Alberto Albuquerque. **O conceito de identidade profissional em professores.** Seminário Internacional de Educação – Teoria e Políticas, São Paulo 2003.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**.** In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. A presença de LE na sociedade em contexto de ensino regular público. In: ROCHA, Cláudia Hisldorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido (Orgs*).* **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma. (Org). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Eduel, 2002. p. 59-16.

DO ORAL PARA A ESCRITA: ESTUDO DE OCORRÊNCIAS LIGADAS AO ALÇAMENTO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS CIDADES DE CLÁUDIA E SINOP

Priscila Ferreira de ALÉCIO
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras)
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Terezinha Della JUSTINA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

RESUMO: O estudo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no ano de 2018. A pesquisa teve com o intuito investigar, em duas escolas públicas de Mato Grosso, como se dá a escrita de discentes do ensino fundamental. As escolas estão localizadas nas cidades de Sinop e de Cláudia. A pesquisa objetivou verificar se/como certas características da oralidade são transpostas para a produção escrita, focando-se aqui especificamente no estudo do fenômeno do alçamento de 'e' e de 'o' que foneticamente costumam, em determinados contextos, realizar-se como [i, u] respectivamente, o que pode também ser transferido para a escrita. A pesquisa ampara na fonética e na fonologia. O *corpus* de análise provém de pesquisa de campo realizada com aplicação de propostas de produções de texto nas duas cidades e em diferentes graus de escolaridades: 6º, 7º, 8ºe 9º anos do ensino fundamental. A seleção de duas cidades bem como de diferentes anos de escolaridade se deu para contrapor, ou comparar se morar/estudar em uma cidade ou outra e cursar diferentes graus de escolaridade incidem mudança na adoção da escrita convencional. O aporte teórico vem de: Bortoni-Ricardo (2008), Marcuschi (2007), Hora e Matzenauer (2017), Silva (2013, 2015) dentre outros. Pelos dados obtidos, pode-se notar que nas duas cidades as recorrências foco do estudo se apresentam, porém na cidade de Cláudia aparece em número menor que na cidade de Sinop. Já com referência aos diferentes anos de escolaridade, observou-se que, em Sinop, os 6ºs e 7ºs anos do ensino fundamental apresentaram incidência de escrita não convencional condizente com o alçamento um pouco maior que o 8º e o 9º anos, mas em Cláudia ocorreu o inverso, pois 8º e 9º anos alçaram mais que 6º e 7º anos.
PALAVRAS-CHAVE: Fonética e fonologia; alçamento e escrita; oralidade na escrita.

ABSTRACT: *The study is a section of the Course Conclusion Work developed in 2018. The research aimed to investigate how the writing of elementary school students from two public schools in Mato Grosso, one in Sinop and the other in Cláudia, occurs. More specifically, if/how certain characteristics of orality are transposed to the written production, and, among others that are subject to investigation, we stuck here to the study of the phenomenon of phoneme elevation /e, o/ that are phonetically performed as [i, u] respectively, which can also be transferred to writing. The research was developed based on phonetics and phonology. The corpus of analysis comes from field research conducted in both cities with the application of proposals for text productions concerning the level of education: 6th, 7th, 8th and 9th years of elementary school. The choice of the two cities and the different years of schooling was made to oppose, or compare if the two cities, because Claudia has a much smaller number of inhabitants than Sinop, and if the different levels of education, affect change in the adoption of conventional writing. The theoretical*

contribution comes from Bortoni-Ricardo (2008), Marcuschi (2007), Hora e Matzenauer (2017), Silva (2013, 2015) among others. From the data obtained, it can be noted that in both cities the recurrences focus of the study are presented, but in the city of Claudia appears in smaller number than in the city of Sinop, but there are factors that supposedly influence since the first city has fewer students per class, about 20 students per class, while the city of Sinop has more, approximately 30 students. Regarding the different years of schooling, it was observed that there was a greater recurrence in the 6th and 7th grades of elementary school and a lower incidence in the 9th grade. Regarding the different years of schooling, it was observed that, in Sinop, the 6th and 7th grades of elementary school presented an incidence of unconventional writing consistent with the level of a little higher than the 8th and 9th grades, but in Claudia it occurred. the reverse, since 8th and 9th grades raised more than 6th and 7th years.
KEYWORDS: *Phonetics and phonology; writing and orality.*

1 Introdução

Parte da aquisição da linguagem pelas crianças ocorre no momento que nascem, quando começam a ter contato com aspectos da atividade humana. Conforme Bakhtin (2003, p. 262), "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" assim está constituída no ser humano.

Os indivíduos, no processo de aquisição da escrita, tendem a transpor para ela aquilo que ouvem. Segundo Vogeley e Hora, (2009, p.239), "os alunos levam para a sala de aula toda a experiência que têm da oralidade, convivendo com a interferência da atividade linguística oral nos diversos tipos de produção escrita".

Dessa forma o objetivo da pesquisa foi analisar como o alçamento das vogais pós-postônicas e pretônicas 'e' e 'o', comumente presentes na oralidade, aquelas mais e estas menos sucedidas, são transpostas em produções escritas de discentes que cursam 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Os diferentes graus de escolaridade objetivaram investigar se o avanço dos anos na escola implica que se apresente a escrita convencional, com menor incidência de características pertencentes ao oral. Também, com finalidade de efetuar comparação entre os modos como à escrita se apresenta nas duas localidades: Cláudia e Sinop, que possuem um número bem diferente de habitantes, desenvolveu-se recolheu-se os dados nas/das duas.

2 Pressupostos teóricos

O indivíduo, no processo de aquisição da escrita, pode transpor aspectos da oralidade para a produção escrita. Isso se dá porque, ao se adentrar na escola, já se possui algum conhecimento internalizado da língua. Esse saber primeiro, provindo da oralidade, pode ser transposto para a escrita. Conforme salienta Marcuschi (2007),

> [...] a criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, já que a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas (MARCUSCHI, 2007, p. 15).

Costumeiramente transferir características concernentes à oralidade para a escrita convencional é julgado como erro, porém há que se entender que certas ocorrências fazem parte do processo de aprendizagem e que tendem a ir modificando-se gradativamente, já que, com a/na prática, vai assimilando se aquilo que pertence a uma ou outra modalidade da língua.

Dentre algumas outras interferências costumeiras da oralidade na escrita no processo inicial de aquisição da escrita principalmente, uma ocorrência que se registra e que é estudado pela fonologia, consiste na troca da vogal 'e' por 'i' ou de 'o' por 'u'. Nessa ação, reproduzindo-se características da fala, 'menino' passa a ser escrito como 'minino' ou 'meninu' ou ainda 'mininu'. Para Mattos e Silva (2003, p. 55), isso provém, no português do Brasil, de uma "tendência a anular-se a posição fonológica entre /e/ e /i/, bem como /o/ e /u/, em posição pós-tônica, realizando-se um arquifonema /I/ ou /U/, conforme o caso".

Segundo Silva (2011, p. 49), "é fenômeno fonológico que envolve a elevação da propriedade da altura da língua das vogais médias - altas [e] e [o] que se realizarão como [i] e [u]". Apresenta grande variação dialetal no português brasileiro, mas é quase sistemático ocorrer em posição postônica e em final de palavras, mas também menos comum pode ocorrer em posição pretônica, funcionando, neste caso, como marcador social combinado com princípios da harmonia vocálica. Exemplos deste caso seriam as palavras 'coruja' e 'perigo' enunciadas como [kuˈɾuʒa] e [piˈɾigu], respectivamente.

3 Metodologia

Para a realização do trabalho, fez-se uma pesquisa de campo (pesquisa-ação) aplicando-se propostas de produção textual em oito turmas de duas escolas públicas, quatro turmas, do 6º ao 9º ano, em cada cidade. As propostas pertenciam a dois gêneros de texto: para os 6º e os 7º anos, o gênero escolhido foi uma carta com sugestão de que descrevessem os benefícios da internet para a comunicação; para os 8º e os 9º anos, a proposta foi um relato/descrição de experiência de uma possível viagem para a *Disney.*

Primeiramente, aplicou-se as produções textuais na escola de Sinop. A média aproximada de alunos nela, em cada sala, compreendia 28 discentes no 6º ano, 23 no 7º, 22 no 8º e 20 no 9º. Assim, variando o número de alunos de modo descendente conforme o ano ascendia. Posteriormente, aplicou-se a pesquisa na cidade de Cláudia. A quantidade de alunos por sala nesta cidade variou diferentemente de Sinop, visto que no 6º ano havia 17 alunos, 12 no 7º, 18 no 8º ano e 16 no 9º ano. A escola de Cláudia situa-se no centro da cidade, já a de Sinop é um pouco mais afastada. Ambas as instituições são apenas de ensino fundamental.

No desenvolvimento da pesquisa, o percurso seguiu por vias quantitativas e qualitativas porque juntas compõe facilitadores de se caracterizar os dados. Conforme Bauer e Gaskell (2003),

> [...] a pesquisa qualitativa foi considerada apenas no estágio exploratório do processo de pesquisa (pré-desenho), com a finalidade de explorar distinções qualitativas, a fim de se desenvolver mensurações, ou para que se tivesse certa sensibilidade com o campo de pesquisa [...] (BAUER; GASKELL, 2003, p. 24).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 41), "[...] se propõem a interpretar as ações que tem lugar em uma escola ou em uma sala de aula". Nessa perspectiva, foi projetada a pesquisa de modo que fosse em ambiente escolar. Conforme Thiollent (1996), a importância dela em ambiente escolar está que,

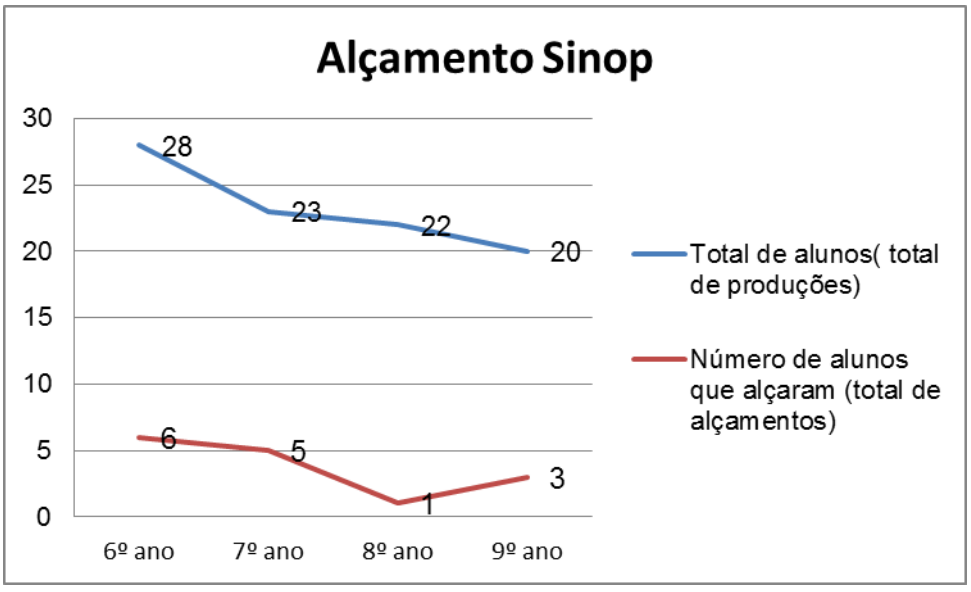
> Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 1996, p. 74).

A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos, acima referidos, pôde-se desenvolver a análise dos dados melhor exposto no tópico a seguir.

4 Análise dos dados

As recorrências do alçamento, tanto na cidade de Sinop quanto em Cláudia, foram representados por intermédio de gráficos para uma maior compreensão do quanto e de como apareceram.

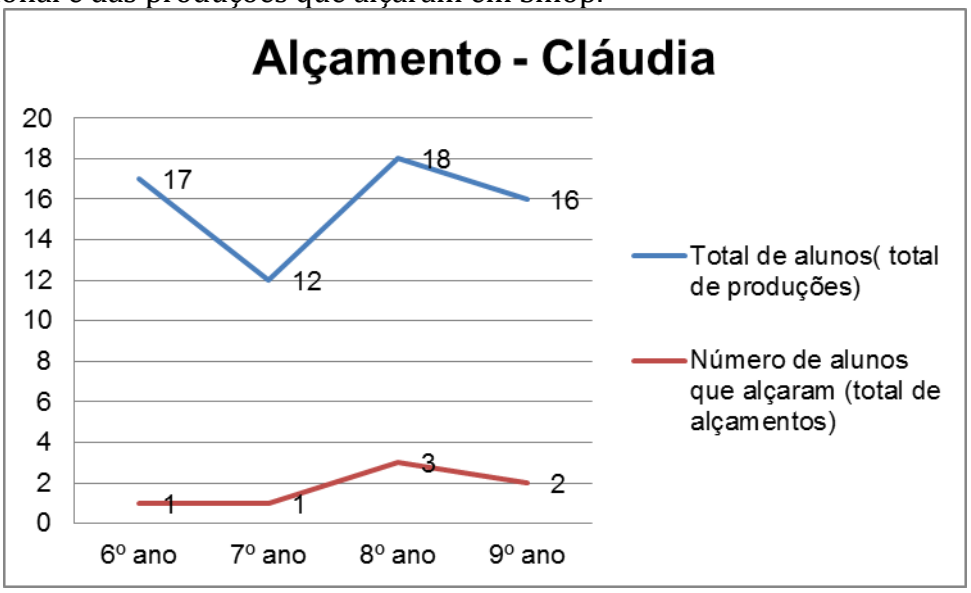
Gráfico 1: Representação do número total de alunos, das produções em escrita não convencional e das produções que alçaram em Sinop.



Fonte: Alécio, acervo particular, (2018).

A partir dos gráficos pode-se perceber que o número de alunos por sala varia de 20 a 28 estudantes. Trouxeram o alçamento para a escrita com maior recorrência no 6º ano, com aparições mais reduzidas na seguinte sequência: 7º, 9º e 8º anos; todavia, como não há paridade no número de alunos nos diferentes anos, a quantidade de aparições, proporcionalmente considerada, entre o 6º, 7º anos quase se equipara. Também seria de se esperar que o 9º apresentasse uma escrita mais convencionada que o 8º ano, porém não foi isso que se aconteceu.

Gráfico 2: Representação do número total de alunos, das produções em escrita não convencional e das produções que alçaram em Sinop.



Fonte: Alécio, Acervo particular, (2018).

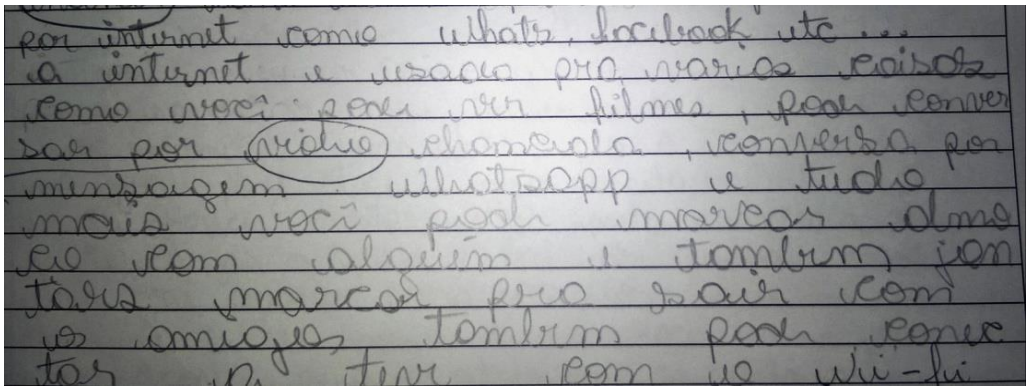
Conforme o gráfico acima, pode-se notar que o número de alunos por sala varia de 12 a 18. Provavelmente pelo número menor de produções no 7º ano, as aparições foram menos incidentes, contudo 6º, 8º e 9º anos apresentam um número quase igual de produções e novamente, como não era de se esperar, o 8º ano demonstra menor conhecimento da escrita convencionada que o 6º e o 7º anos, como também o 9º ano se desvia mais dela que os 6 e 7º anos.

Ainda numa comparação entre as produções das duas cidades, as de Cláudia apresentaram menos recorrência que as de Sinop: 7 e 15 respectivamente, mesmo considerando que o total de alunos e produções de Cláudia é 63 e de Sinop é 93, proporcionalmente alunos de Sinop produzem escrita menos convencionada que Cláudia ligada ao quesito alçamento.

5 Exemplos de algumas ocorrências

A seguir são mostrados, das duas cidades, alguns trechos retirados das produções dos alunos em que há a presença de palavras pelas quais se pode verificar a presença de características do alçamento presente na oralidade. Expõe-se também, do conjunto palavras em que se registra a presença do alçamento, algumas delas. Para facilitar o entendimento, fez-se a transcrição do texto que aparecem nas imagens. A numeração corresponde as linhas da imagem.

Fotografia 1: Recorte da produção de um aluno do 6º ano da cidade de Sinop.



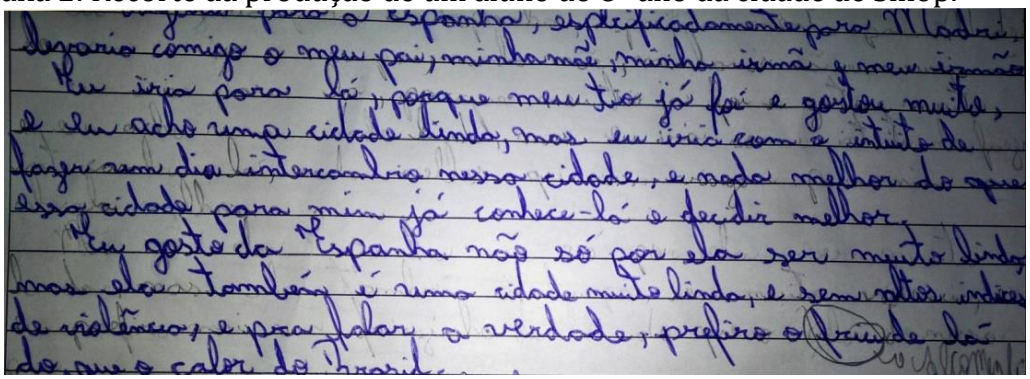
Fonte: Alécio, Acervo particular, (2018).

Transcrição do texto da fotografia 1.

1Por internet como whats, facebook etc... 2a internet e usada pra várias coisas 3como você pode ver filmes, pode 4conversar por **vidio** chamada, conversa por 5mensagem whatsapp e tudo 6mais você pode marcar almoço 7com alguém e tambem jantar 8marcar pra sair com os 9amigos tambem pode conectar 10a teve com o wi-fi

Fonte: Alécio, Acervo particular, (2018).

Fotografia 2: Recorte da produção de um aluno do 8º ano da cidade de Sinop.



Fonte: Alécio, Acervo particular, (2018).

Transcrição do texto da fotografia 2.

1Eu iria para lá porque meu tio já foi e gostou muito, 2e eu acho uma cidade linda, mas eu iria com o intuito de 3fazer um dia intercâmbio nessa cidade, e nada melhor do que 4essa cidade para mim já conhece-lá e decidir melhor. 5Eu gosto da Espanha não só por ela ser muito linda, 6 mas ela também é uma cidade muito linda, e sem altos índices 7 de violência, e pra falar a verdade, prefiro o **friu** de lá 8 do que o calor do Brasil.

Fonte: Alécio, Acervo particular, (2018).

Quadro 1: Palavras encontradas com grafia não convencional no fenômeno do alçamento em Sinop.

Alçamento em Sinop

[29]Palavras	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Vidio	X	X		
Guogle	X			
Isino	X	X		
Intender	X			
Comu		X		
Consigui		X		
Quirido		X		
Friu			X	
Genti				X
Durmir		X		
Redis	X			
Eli		X		
Iconi		X		

Fonte: Alécio, Acervo particular, (2018).

Quadro 2: Palavras encontradas com grafia não convencional no fenômeno do alçamento em Cláudia.

Alçamento em Cláudia				
Palavras	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Intende	X			
Insino		X		
Monti			X	
Mintira				X

Fonte: Alécio, Acervo particular, (2018).

Conforme Silva (2013, 322), o alçamento não pode ser compreendido como um "fenômeno único, mas é, de fato, multifacetado e, portanto, a consciência linguística deve ser compreendida como sendo emergente e dinâmica, contando com várias influências, e tendo potencial de ser alterada ao longo da vida de um indivíduo".

6 Considerações finais

O trabalho exposto propôs analisar a recorrência do fenômeno alçamento em diferentes anos de escolaridade: do 6º ao 9º ano. A seleção de diferentes anos de escolaridade para a aplicação da pesquisa tinha propósito de se realizar um comparativo entre eles. Também, com semelhante propósito, selecionou-se as duas diferentes localidades: Sinop e Cláudia.

Quanto ao grau de escolaridade, os dados apontaram que, mesmo em anos mais adiantados, ainda se transpõem características da oralidade para a escrita, inclusive apareceram em Cláudia mais em texto do 8º e do 9º anos que nos do 6º e do 7º anos, e em Sinop mais no do 9º que do 8º ano. Isso não era esperado uma vez que, com o

[29] As palavras foram colocadas no quadro tal qual como os discentes as grafaram e as repetidas foram citadas somente uma vez.

avançar dos anos, com o contato maior com a modalidade escrita da língua, a tendência seria melhor compreender que ela e a fala possuem certas peculiaridades que as distinguem.

Já, os dados angariados em Cláudia e Sinop demonstram que o fenômeno ocorreu nas duas, porém incidiu em número mais elevado em Sinop. Possivelmente pode apontar que uma causa para isso seria que havia um número maior de alunos por sala de aula na da cidade de Sinop que na cidade de Cláudia o que demandaria menos disponibilidade do professor para atender, de modo mais particularizado, os alunos em suas as dificuldades.

Referências

BAKHTIN, Mikael. **Estética da Criação Verbal.** 6. ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução a pesquisa qualitativa – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita**.1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARRA, Bárbara Andrade; MORAIS, Aline Domingues. **Influência na oralidade na escrita: Alçamento de vogais pretônicas e póstonicas**. 2009. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina. Curso de Fonoaudiologia, Belo Horizonte, 2009.

MATTOS E SILVA, R. V. Alguns aspectos da heterogeneidade dialetal brasileira e sua relação com o ensino do português. In: MATTOS E SILVA, R. V. (Org.). **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina**. São Paulo: Parábola, 2003.

SILVA, Thais Cristófaro. **Dicionário de fonética e fonologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Thais Cristófaro; GUIMARÃES, Daniela Oliveira. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316-323, jul./set. 2013

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7. ed. Editora São Paulo: Cortez; 1996.

VOGELEY, Ana Carla Estellita. HORA, Demerval. **O alçamento das vogais médias pretônicas na escrita de crianças recifenses**. 2009.

ENSINO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO GÊNERO DO DISCURSO MITO EM VERSÕES DE "PROMETEU E PANDORA" NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA[30]

Izana Néia ZANARDO[31]
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras
Daniela Fidelis de Moura PRZYVITOSKI[32]
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar um protótipo didático para o ensino da leitura em sala de aula, de modo a respeitar as necessidades discursivas dos estudantes. Para isto, selecionamos o gênero discursivo "Mito" em duas versões da história de "Prometeu e Pandora". Os pressupostos teóricos são baseados em Bulfinch (2006), para a construção do mito; enquanto para gênero discursivo utilizaremos Bakhtin (2003); e Rojo (2012) para a reflexão sobre os multiletramentos e protótipo didático. Desse modo, espera-se que o protótipo didático possa auxiliar os professores e estudantes na prática da leitura e interpretação no processo de ensino aprendizagem e que os estudantes reflitam e percebam como o uso da linguagem em interação pode produzir diversos efeitos de sentido.
PALAVRAS-CHAVE: ensino da leitura; gênero discursivo; mito.

ABSTRACT: *This work aims to present a didactic prototype for the teaching of reading in the classroom, in order to respect the students' discursive needs. For this, we selected the discursive genre "Myth" in two versions of the story of "Prometheus and Pandora". The theoretical assumptions are based on Bulfinch (2006) for the construction of myth; while for discursive genre we will use Bakhtin (2003); and Rojo (2012) for reflection on the multi-rules and didactic prototype. Thus, it is hoped that the didactic prototype can assist teachers and students in the practice of reading and interpretation in the teaching-learning process and that students reflect and realize how the use of interacting language can produce various meaning effects.*
KEYWORDS: *reading teaching; discursive genre; myth*.

---

[30] Este trabalho foi elaborado como requisito parcial para avaliação da disciplina Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita – ETPLE, 2019/1, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop - MT.

[31] Izana Néia Zanardo é mestranda na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Sinop/MT. Licenciada em Letras e Pedagogia pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, Paraná. Habilitada em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Pós-graduada em nível de especialização em Didática Geral; Educação Ambiental; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Sua experiência profissional abrange a educação básica e o ensino superior, em funções de docência, formação de professores, e em gestão educacional. É professora efetiva da rede municipal de ensino de Lucas do Rio Verde, Mato Grosso, izanazen@gmail.com

[32] Daniela Fidelis de Moura Przyvitoski é mestranda na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Sinop/MT. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Sinop, Mato Grosso. Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes. Sua experiência profissional abrange a educação básica na função de docente. É professora efetiva da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso, na cidade de Alta Floresta, Mato Grosso,danyprzy@outlook.com

1 Introdução

Para o ensino da leitura e interpretação de textos há muitas estratégias para a prática em sala de aula, no entanto os resultados ainda não são satisfatórios, por isso é necessário pensar novas possibilidades de trabalho pedagógico e estratégias com a leitura e escrita na escola, baseadas em uma concepção de língua/linguagem como forma ou um processo de interação humana. Pensamos, nesse sentido, para a organização do trabalho pedagógico de leitura e interpretação em compartilhar uma sugestão de um protótipo do gênero discursivo Mito, para auxiliar os professores, em sala de aula, no trabalho com estudantes do 8ª ano do Ensino Fundamental. A necessidade deste trabalho, em atenção aos resultados apontados no cenário nacional sobre a leitura e escrita, consiste em contribuir com resultados mais efetivos, uma vez que o protótipo didático é uma das alternativas viáveis se queremos reinventar as práticas de leitura e escrita na escola, em consideração às necessidades discursivas dos estudantes.

Para esta proposta propõe-se o estudo de duas versões do mito "Prometeu e Pandora", do autor Thomas Bulfinch (2006), como trabalho pedagógico com a leitura e interpretação do mito, e buscamos respostas para as seguintes questões: a) De que forma a leitura das duas versões de "Prometeu e Pandora" pode auxiliar no desenvolvimento da formação leitora dos estudantes? b) Como o trabalho com as versões de "Prometeu e Pandora" pode colaborar para a compreensão dos elementos e sentidos da lenda mítica? Para isto, teremos como subsídio teórico os estudos de Bulfinch (2002) que trata sobre mitologia; Bakhtin (2003) que conceitua gêneros do discurso; Rojo (2012) sobre multiletramentos[33] e em específico nesse trabalho nos traz um conceito sobre protótipo didático, entre outros.

O procedimento metodológico a ser desenvolvido neste trabalho é o protótipo didático centrado no processo de leitura e interpretação, sugerida por Rojo (2012), que terá sua organização em oito etapas, como sugestão aos professores, com atividades próprias para auxiliar os estudantes a aperfeiçoar a compreensão leitora.

Este trabalho compreende uma composição que abarca introdução, que delineia todo o trabalho do artigo; a fundamentação teórica que trata sobre gêneros do discurso em uma concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem; os procedimentos metodológicos que aprofunda os conceitos de protótipo didático; e uma seção que apresenta o protótipo didático do gênero discursivo Mito e suas etapas; as considerações finais sobre o teor do artigo que versa sobre o ensino da leitura e interpretação do gênero do discurso Mito; as referências dos autores que embasam os conceitos do artigo; os anexos com comentários para os professores; e apêndices com material extra como subsídio.

2 Concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem

[33] "O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo "multi", para dois tipos de "múltiplos" que as práticas contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e por outro, *a pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação [...]" (ROJO, 2013,p.14).

O homem é um ser sempre ligado às condições sociais, pertencente a uma determinada sociedade e em um dado momento histórico. A interação verbal social constitui a realidade fundamental da língua, ou seja, a língua como discurso significa que está vinculada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos que a norteiam. O Círculo de Bakhtin, afirma que a comunicação, tomada como a materialização, a realização concreta da interação verbal/discursiva, é a matriz geradora da linguagem, é a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1986, p. 115).

2.1 Gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana

O ser humano desenvolveu diferentes linguagens, ou seja, muitas formas de compartilhar ideias, desejos e emoções ao longo dos tempos. A língua e linguagem são concebidas, portanto como atividades interativas, como forma de ação social, como espaço de interlocução possibilitando a prática social. De acordo com Bakhtin (1986, p. 124) "[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.", e ainda, Bakhtin (1986, p. 113) "[...] a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro"

Nesse sentido, a noção de gêneros do discurso, na perspectiva bakhtiniana, considera a língua como uma concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem. Os seres humanos agem em esferas de atividades que implicam o uso de linguagem na forma de enunciados orais e escritos. Para conceituar gêneros, Rojo e Barbosa (2015, p. 28) afirmam que:

> os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas - um universal -, mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais.

Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos, de acordo com as esferas de atuação, podem ser distintos em primários (diálogo cotidiano) e secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais organizados em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política). No entanto, essas esferas se modificam e se complementam e por isso, segundo o autor, os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis e caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional, com a observação de que:

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) estabeleceram que o ensino de língua na escola, entendida como discurso, ou seja, pautado no trabalho com gêneros do discurso, visto que esses potencializam e, ao mesmo tempo, pressupõem a interação das pessoas na e pela linguagem:

> Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado [...] (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim, a escola, a partir dos conteúdos essenciais com foco na dimensão discursiva da linguagem, necessita organizar o plano didático com textos orais, escritos e multimodais socialmente praticados, de forma sistemática, com vistas a possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, de fato, por meio do conjunto de conhecimento: linguísticos, discursivos e culturais. Consoante essa concepção, para este trabalho, propõe-se o protótipo como modelização didática importante à consolidação da proposta de leitura e interpretação com o gênero discursivo Mito em versões de "Prometeu e Pandora" na perspectiva bakhtiniana, detalhado na seção procedimentos metodológicos.

3 Procedimentos metodológicos

Sabemos da existência de muitas estratégias de leitura e interpretação como sugestões metodológicas, no entanto, para a efetividade deste trabalho, usaremos como procedimento metodológico o protótipo didático visando à leitura e interpretação das versões do Mito Prometeu e Pandora pelos estudantes. O protótipo didático é um conteúdo que apresenta um discurso próprio do professor que leva os estudantes a pesquisarem e interagirem com outras linguagens e materiais que possibilitam o aprimoramento do conhecimento e ajuda no trabalho colaborativo e protagonista em sala de aula.

Segundo Garcia (2012, p. 125), a metodologia do protótipo didático tem como objetivo auxiliar na formação de sujeitos que possam ser protagonistas sociais, pois os professores são conscientes de que há uma separação entre a vida do estudante e as práticas usadas nas escolas. Por isso, procurou-se elaborar um material que pudesse levar o estudante a compreender o gênero discursivo na perspectiva de sua esfera de atividade humana.

De acordo com Rojo (2012, p. 08), "protótipos são estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que buscam subsídios para trabalhar os multiletramentos com seus alunos e que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais". Dessa forma, além de sugerir aos professores uma estrutura de trabalho com leitura e interpretação do mito Prometeu e Pandora, foi pensado em sugestões adicionais, as quais constam no anexo e apêndice desse artigo.

A estrutura do trabalho do protótipo didático de leitura e interpretação do gênero discursivo Mito está descrita na seção a seguir.

4 Protótipo didático: versões do mito "Prometeu e Pandora"

Modalidade: Ensino Fundamental/8° ano
Componente Curricular: Língua Portuguesa
Duração das Etapas: 2 aulas de 50 minutos cada uma
Gênero do Discurso: Mito
Tema: A Criação do Mundo

O protótipo didático compreende etapas, as quais encontram-se assim organizadas:

1ª etapa " Ponto de Partida"
Atividade – Apresentação da proposta didática aos alunos.
Objetivo de aprendizagem: Conhecer a proposta de trabalho e as atividades que serão desenvolvidas no decorrer do processo ensino e aprendizagem.
Desenvolvimento: Nesta primeira etapa do trabalho com a leitura e interpretação, a professora apresenta aos estudantes a proposta, bem como as atividades integradoras do protótipo didático com a centralidade no gênero do discurso Mito em versões de "Prometeu e Pandora".

2ª etapa "Entre Teorias e Saberes"
Atividade – Mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos e abordagem dos contextos de produção dos mitos.
Objetivo de aprendizagem: Reconhecer as diversas origens da mitologia.
Desenvolvimento: Nesta etapa, o professor faz questionamentos aos estudantes com o objetivo de levantar o conhecimento que eles têm sobre o tema da mitologia: a) Já ouviram falar sobre mitologia? b) Quais mitos vocês conhecem? c) O que vocês entendem por mito? d) Onde vocês encontram os mitos? e) Por que ler e escrever sobre mitos?. Posterior às indagações e socialização das respostas, em forma de debate oral, o professor expõe sobre as narrativas míticas; que são lendas de tradição oral de um povo, que não têm uma origem certa, porém existem algumas concepções que tentam explicá-las. Entre elas a teoria bíblica, histórica, alegórica e física. Vejamos cada uma delas a seguir:

- Teoria bíblica: Conforme esta teoria, as histórias mitológicas são oriundas das histórias bíblicas, com alguns fatos alterados. Assim, muitos dos deuses como Apolo, Hércules, Mercúrio etc., são alguns de nossos conhecidos homens de fé, como Noé, Sansão e Jonas. Porém, nem tudo pode ser explicado de acordo com esta teoria porque muitas delas caem no absurdo.
- Teoria histórica: De acordo com a história, as personagens mitológicas foram pessoas reais e as lendas são simplesmente fábulas construídas com acréscimos e belezas que surgiram em épocas posteriores
- Teoria Alegórica: Nessa teoria, todos os mitos eram símbolos ou alegorias que contém uma verdade moral, religiosa, filosófica ou histórica que com o passar dos anos começaram a ser compreendido de forma literal.
- Teoria Física: As principais divindades eram símbolos das forças da natureza que representam de forma religiosa a adoração pelo ar, o fogo e a água. Os gregos imaginavam que todos os elementos e objetos da terra estavam entregues a uma divindade particular, desde o sol até a menor fonte ou riacho.(BULFINCH, 2006, p. 287 – 289)

Todas essas teorias podem ser consideradas verdadeiras até certo ponto. O mais adequado é pensar que a mitologia de um povo vem da associação de todas elas e não somente de uma em individual. Também se pode dizer que muitos mitos foram criados pelo homem para poder explicar fenômenos que ele não compreende e nomes de lugares e pessoas que não se tem conhecimento.

3ª etapa " Conhecer o Mito "Prometeu e Pandora""
Atividade - Leitura realizada pelos alunos do mito "Prometeu e Pandora".
Objetivo de aprendizagem: Conhecer as versões do mito "Prometeu e Pandora".
Desenvolvimento: Nesta terceira etapa, os estudantes passam a interagir com o texto. Para isso o professor entrega o mito Prometeu e Pandora (disposto no anexo A deste texto), em folha impressa, aos estudantes para realizarem a leitura silenciosa e assinalarem palavras desconhecidas e passagens que não entenderam. Na sequência, o professor esclarece as dúvidas e depois instiga os estudantes a expressarem os efeitos de sentidos do texto lido. Posterior a essa atividade, a sugestão é de que sejam formadas duplas de estudantes para contar a história para a turma oralmente. O professor pode ensaiar com eles o modo de falar, claro e audível, com ritmo e modulação da voz e também orientar sobre a interação corporal com a plateia olhando atentamente para as pessoas.

4ª etapa "Interpretações do Mito "Prometeu e Pandora""
Atividades: Compreensão leitora das versões do mito "Prometeu e Pandora".
Objetivo de aprendizagem: Compreender a temática das versões do mito.
Desenvolvimento: Nesta etapa, a sugestão é de que os estudantes compreendam as versões do mito pelas leituras realizadas. Para consecução desta etapa, estão previstas as seguintes atividades:
Atividade 1. O professor apresenta aos alunos o vídeo "Prometeu e Pandora", disponível no link: https://youtu.be/z-Y1aNdgVS0.
Atividade 2. Os estudantes socializam, de forma oral, a interpretação das versões do mito escrito e apresentado no vídeo com os colegas em relação à temática do mito.

5 ª etapa "Os Recursos Linguísticos e seus Efeitos de Sentidos"
Atividade: Análise dos recursos linguísticos das versões do mito "Prometeu e Pandora".
Objetivo de Aprendizagem: Compreender os recursos linguísticos das versões do mito "Prometeu e Pandora".
Desenvolvimento: Nesta quinta etapa, a expectativa é de que os estudantes analisem os recursos linguísticos utilizados nas versões do mito. Os estudantes, em duplas, analisarão, por meio de atividades escritas, alguns enunciados desconhecidos, e seus efeitos de sentidos de acordo com o contexto da história, e que caracterizam as escolhas do produtor do texto por uma linguagem mais elaborada (formal), mais monitorada no texto e diálogos, que produzem o efeito de grandiosidade utilizada nos mitos. O professor pode chamar a atenção dos estudantes, durante a análise, para alguns aspectos linguísticos, como por exemplo: o uso predominante da ênclise, entre outros.

6 ª etapa "Os Elementos Composicionais do Mito "Prometeu e Pandora""
Atividade: Análise da construção composicional das versões do mito "Prometeu e Pandora".

Objetivo de Aprendizagem: Compreender a construção composicional do mito.
Desenvolvimento: Os estudantes, em duplas, analisam os elementos composicionais das versões do mito, por meio de atividades escritas, e depois de acordo com os efeitos de sentidos, socializam com os outros colegas da classe. É importante o professor enfatizar após as atividades, caso haja dúvidas de alguns estudantes, sobre os elementos: personagens que lutam pelo bem comum, sendo deuses, semideuses, reis, rainhas, princesas, monstros, gigantes ou seres sobrenaturais; as ações (ou enredo) encadeamento de episódio; o espaço é grandioso com mudança de cenários; o tempo é indeterminado e fantasioso; e o narrador observador. Ressaltar que, geralmente, as narrativas míticas possuem a intenção de narrar histórias para explicar origens e fatos não compreendidos, fazendo uso da imaginação e da fantasia e há encadeamento de feitos heroicos de modo a exaltar as qualidades do herói, que sempre vence os obstáculos. Desse modo, o enredo se caracteriza por uma sequência de ações grandiosas. Pode-se solicitar aos estudantes que organizem os fatos narrados em sequência respeitando os momentos da narrativa: título, situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

7 ª etapa "As Múltiplas Versões para o Final do Mito "Prometeu e Pandora""
Atividade: Escrita e ilustração de uma nova versão para o final do mito "Prometeu e Pandora".
Objetivo de Aprendizagem: Criar uma nova versão para o final do mito "Prometeu e Pandora".
Desenvolvimento: Os estudantes escrevem e ilustram outra versão para o final do mito "Prometeu e Pandora" e, depois revisam e reescrevem os textos, se necessário, para melhoria.

8 ª etapa "Ponto de chegada"
Atividades: Divulgação em outras turmas das versões do mito criadas pelos estudantes.
Objetivos de Aprendizagem: Socializar as versões produzidas pelos estudantes do final do mito "Prometeu e Pandora".
Desenvolvimento: Os estudantes durante o período de aula se subdividem, em duplas, para socializarem oralmente, em outras turmas da escola, as produções elaboradas por eles sobre o mito "Prometeu e Pandora". Ao final montam um painel no mural da escola com as produções.

5 Considerações finais

Esse artigo apresentou um protótipo didático sobre ensino da leitura e interpretação do gênero do discurso mito em versões de "Prometeu e Pandora", sob a perspectiva bakhtiniana, como sugestão didática aos professores de língua portuguesa, para auxiliar seus estudantes no desenvolvimento da formação leitora e na compreensão dos elementos e sentidos da lenda mítica.

Ao final de todas as etapas apresentadas no protótipo didático desenvolvidas em sala de aula, espera-se que os estudantes aprimorem sua capacidade de leitura e interpretação de texto, pois o objetivo é de que eles possam refletir e perceber como o uso da linguagem em interação pode produzir diversos efeitos de sentido.

Essa proposição didática implica em uma concepção de língua como atividade interativa e contextualizada socioculturalmente, e uma concepção de linguagem como forma de interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, pelo fato de que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais.

Desse modo, é importante a reflexão constante do professor aliada a uma formação continuada, pois conforme Geraldi (1995, p.21) "Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem".

A adesão a essa concepção possibilita ao professor adotar uma nova atitude em relação aos pressupostos metodológicos a serem utilizados em sala de aula.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de M.E.G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa** - 3°. e 4° ciclos. Brasília: MEC, 1998.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: história de deuses e heróis. 34. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DANTAS, Gabriela Cabral da Silva. **Origem da mitologia**; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/mitologia/origem-mitologia.htm. Acesso em: 21 jun. 2019.

GARCIA, Cíntia B., SILVA, Flávia D.S., FELÍCIO, Rosane de P. Projet(o)arte: uma proposta didática. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAZZA, Silvio, MAZZOTTI, Heitor. **A caixa de pandora**. Disponível em: : https://www.vagalume.com.br/caixa-de-pandora/caixa-de-pandora.html. Acesso em: 5 maio2019.

MEGANNY. **Deuses gregos e seres mitológicos**. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=8iytSZM0spc&feature=related. Acesso em: 5 maio 2019.

MEZAVILLA, Gustavo. **Prometeu e pandora**. Disponível em: https://youtu.be/z-Y1aNdgVS0. Acesso em: 1 maio 2019.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. (Org). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SATO, Thiago. **Mitologia grega**: a criação do universo. Disponível em: https://youtu.be/lEnytvhc8JM. Acesso em: 5 maio 2019.

SOFIA. **Mitologia grega**. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=NzGzjqb2p5c&feature=related. Acesso em: 5 maio 2019.

http://www.brasilescola.com/mitologia/mitologia-grega.htm

http://educacao.uol.com.br/historia/ult1690u33.jhtm

https://www.mitografias.com.br/2009/06/teoria-das-origens-das-lendas/

ANEXO A - MITO: PROMETEU E PANDORA

A criação do mundo é um problema que, muito naturalmente, desperta a curiosidade do homem, seu habitante. Os antigos pagãos, que não dispunham, sobre o assunto, das informações de que dispomos procedentes das Escrituras, tinham sua própria versão sobre o acontecimento, que era a seguinte:

Antes de serem criados o mar, a terra e o céu, todas as coisas apresentavam um aspecto a que se dava o nome de Caos — uma informe e confusa massa, mero peso morto, no qual, contudo, jaziam latentes as sementes das coisas. A terra, o mar e o ar estavam todos misturados; assim, a terra não era sólida, o mar não era líquido e o ar não era transparente. Deus e a Natureza intervieram finalmente e puseram fim a essa discórdia, separando a terra do mar e o céu de ambos. Sendo a parte ígnea a mais leve, espalhou-se e formou o firmamento; o ar colocou-se em seguida, no que diz respeito ao peso e ao lugar. A terra, sendo a mais pesada, ficou para baixo, e a água ocupou o ponto inferior, fazendo-a flutuar.

Nesse ponto, um deus — não se sabe qual — tratou de empregar seus bons ofícios para arranjar e dispor as coisas na Terra. Determinou aos rios e lagos seus lugares, levantou montanhas, escavou vales, distribuiu os bosques, as fontes, os campos férteis e as áridas planícies, os peixes tomaram posse do mar, as aves, do ar e os quadrúpedes, da terra.

Tornara-se necessário, porém, um animal mais nobre, e foi feito o Homem. Não se sabe se o criador o fez de materiais divinos, ou se na Terra, há tão pouco tempo separada do céu, ainda havia algumas sementes celestiais ocultas. Prometeu tomou um pouco dessa terra e, misturando-a com água, fez o homem à semelhança dos deuses. Deu-lhe o porte erecto, de maneira que, enquanto os outros animais têm o rosto voltado para baixo, olhando a terra, o homem levanta a cabeça para o céu e olha as estrelas.

Prometeu era um dos titãs, uma raça gigantesca, que habitou a Terra antes do homem. Ele e seu irmão Epimeteu foram incumbidos de fazer o homem e assegurar-lhe, e aos outros animais, todas as faculdades necessárias à sua preservação. Epimeteu encarregou-se da obra e Prometeu, de examiná-la, depois de pronta. Assim, Epimeteu tratou de atribuir a cada animal seus dons variados, de coragem, força, rapidez, sagacidade; asas a um, garras a outro, uma carapaça protegendo um terceiro etc. Quando, porém, chegou a vez do homem, que tinha de ser superior a todos os outros animais, Epimeteu gastara seus recursos com tanta prodigalidade que nada mais restava. Perplexo, recorreu a seu irmão Prometeu, que, com a ajuda de Minerva, subiu ao céu e acendeu sua tocha no carro do sol, trazendo o fogo para o homem. Com esse dom, o homem assegurou sua superioridade sobre todos os outros animais. O fogo lhe forneceu o meio de construir as armas com que subjugou os animais e as ferramentas com que cultivou a terra; aquecer sua morada, de maneira a tornar-se relativamente independente do clima, e, finalmente, criar a arte da cunhagem das moedas, que ampliou e facilitou o comércio.[...]

1ª Versão

[...] A mulher não fora ainda criada. A versão é que Júpiter a fez e enviou-a a Prometeu e a seu irmão, para puni-los pela ousadia de furtar o fogo do céu, e ao homem, por tê-lo aceito. A primeira mulher chamava-se Pandora. Foi feita no céu, e cada um dos deuses contribuiu com alguma coisa para aperfeiçoá-la. Vênus deu-lhe a beleza, Mercúrio, a persuasão, Apolo, a música etc. Assim dotada, a mulher foi mandada à Terra e oferecida a Epimeteu, que de boa vontade a aceitou, embora advertido pelo irmão para ter cuidado com Júpiter e seus presentes. Epimeteu tinha em sua casa uma caixa, na qual guardava certos artigos malignos, de que não se utilizara, ao preparar o homem para sua nova morada.

Pandora foi tomada por intensa curiosidade de saber o que continha aquela caixa, e, certo dia, destampou-a para olhar. Assim, escapou e se espalhou por toda a parte uma multidão de pragas que atingiram o desgraçado homem, tais como a gota, o reumatismo e a eólica, para o corpo, e a inveja, o despeito e a vingança, para o espírito. Pandora apressou-se em colocar a tampa na caixa, mas, infelizmente, escapara todo o conteúdo da mesma, com exceção de uma única coisa, que ficara no fundo, e que era a esperança. Assim, sejam quais forem os males que nos ameacem a esperança não nos deixa inteiramente; e, enquanto a tivermos, nenhum mal nos torna inteiramente desgraçados. [...]

2ª versão

[...] Uma outra versão é a de que Pandora foi mandada por Júpiter com boa intenção, a fim de agradar ao homem. O rei dos deuses entregou-lhe, como presente de casamento, uma caixa, em que cada deus colocara um bem. Pandora abriu a caixa, inadvertidamente, e todos os bens escaparam, exceto a esperança.[...]

BULFINCH, Thomas. O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis. 34ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006, páginas 19-22.

ANEXO B - COMENTÁRIOS SUGESTIVOS PARA OS PROFESSORES

1º - Professor (a), antes de começar a atividade proposta é importante que se leia sobre mitologia, mitos em geral e seus significados. Material disponível nos sites: http://www.brasilescola.com/mitologia/mitologia-grega.htm e http://educacao.uol.com.br/historia/ult1690u33.jhtm

2º - Professor (a), você também poderá levar os alunos ao laboratório de informática, ou mesmo na sala de aula com um projetor multimídia, para assistirem alguns vídeos sobre a mitologia grega, desde a criação do universo até os seres mitológicos.

a. Mitologia – A criação do universo, disponível no site:
https://youtu.be/lEnytvhc8JM
b. Seres mitológicos, disponível no site:
http://www.youtube.com/watch?v=8iytSZM0spc&feature=related
c. Mitologia grega, disponível no site:
http://www.youtube.com/watch?v=NzGzjqb2p5c&feature=related

3º - Professor (a), você pode levar para a sala de aula a música "Caixa de Pandora" de Silvio Kazza e Heitor Mazzotti para que os alunos possam verificar as semelhanças e diferenças entre o contexto da música e o da teoria estudada até aquele momento. A música está disponível no site: https://www.vagalume.com.br/caixa-de-pandora/caixa-de-pandora.html.

APÊNDICE - MATERIAL EXTRA PARA PROFESSORES

Ao conhecer as origens da mitologia e dos seres mitológicos a partir da história de Prometeu e Pandora, que tal montar um evento na sua escola com mitos que os seus alunos criarão? Peça para que eles formem duplas, e criem um mito para explicar alguma coisa para alguém, porém que não precisa ser comprovada e que possam usar toda sua imaginação. Se quiser, pode utilizar como objeto de criação os elementos da natureza.

ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS COM O CULTIVO DE HORTALIÇAS

Warla Silva SOARES
Antônio Silva CORRÊA
Escola Plena Vinicius de Moraes/SEDUC

RESUMO: O texto apresenta a experiência desenvolvida através do projeto "Ensino de ciências biológicas com o cultivo de hortaliças" da escola Plena Vinicius de Moraes, teve como princípio a valorização do meio ambiente, propondo mudanças no processo educativo com implantação da horta na própria instituição, envolvendo os alunos da disciplina Eletiva do Ensino Fundamental onde os mesmos aprenderam técnicas de Plantio, Alimentação Saudável e Educação Ambiental, envolvendo os professores das disciplinas de Ciências e Matemática, e profissionais da alimentação da cozinha da escola, e vigilantes. Focando na mudança de hábito e no ensino aprendizagem dentro da escola e fora, possibilitou-se aos alunos compreenderem, além dos conteúdos envolvidos, que há uma diversidade de possibilidades para se repensar o processo de uma alimentação saudável, orgânica e sustentável, com práticas educativas que foram utilizadas com os mesmos sendo eles os grandes protagonistas de todo o desenvolvimento da horta. Mostrando que a escola é um espaço continuo e amplo de possibilidade e aprendizagem, construindo propostas dinâmicas na instituição, integrando as demais disciplinas na perspectiva de formação cultural e social com o meio ambiente e a comunidade escolar, pois: "(...) O mesmo movimento que recupera o sentido do trabalho do professor é o que dá sentido ao estudo para o aluno. Estamos no mesmo barco; daí a importância de ver no aluno – e na comunidade – um aliado, (...)." (VASCONCELLOS, 2001, p. 49).
PALAVRAS-CHAVE: Alimentação saudável; educação ambiental; horta.

ABSTRACT: *The text presents the experience developed through the project "Teaching of biological sciences with the cultivation of vegetables" from Plena Vinicius de Moraes school. students from the Elective Elementary School where they learned Planting, Healthy Eating and Environmental Education techniques, involving teachers of the Science and Mathematics disciplines, and school kitchen food professionals, and vigilantes. Focusing on changing habits and teaching learning inside and outside the school, it was possible for students to understand, in addition to the contents involved, that there is a diversity of possibilities to rethink the process of healthy, organic and sustainable eating, with educational practices. that were used with them being the great protagonists of all the development of the garden. Showing that the school is a continuous and wide space of possibility and learning, building dynamic proposals in the institution, integrating the other subjects in the perspective of cultural and social formation with the environment and the school community, because: "(...) The same movement that recovers the meaning of the teacher's work is what makes the study meaningful to the student. We're in the same boat; hence the importance of seeing in the student - and in the community - an ally, (...)." (VASCONCELLOS, 2001, p. 49).*
KEYWORDS: *Healthy eating; environmental education; vegetable garden.*

1 Introdução

Os alimentos possuem uma energia fundamental para os seres vivos, as plantas fornecem o que é de mais precioso para o meio ambiente, dando início a vida. As plantas somente são saudáveis se o solo estiver bem, nutrido através dele se inicia um dos ciclos da vida e o fim. Os alimentos, a água, oxigênio vêm do solo e das plantas sendo ele o protagonista ideal do planeta Terra. A agricultura orgânica e a retomada de uso de antigas práticas agrícolas de alguns povos, que foram adaptando-se às novas tecnologias de produção agropecuária com o propósito de aumentar a produtividade e causar o mínimo de interferência no ecossistema.

O ensino de ciências biológicas com o cultivo de hortaliças, teve-se como principal objetivo compreender e despertar a importância dos produtos orgânicos e ecológicos de qualidade para uma alimentação saudável aos estudantes, proporcionando uma vida sustentável e econômica.

As ações ocorreram na unidade escolar objetivando a sustentabilidade, uma vez que dentro do processo teórico e prático, os alunos tiveram a compreensão do que é orgânico, e também de que podemos produzir alimentos sem o uso de agrotóxicos, sem degradar o meio ambiente, com técnicas adequadas do solo, obtendo assim um alimento em total harmonia com o espaço e o ambiente em questão.

Ao iniciar o trabalho foi realizada a preparação do solo, limpeza do local, reciclagem dos resíduos orgânicos, utilizando restos de alimentos (cascas de alimentos como: banana, batatas, abóbora, pepino, laranjas entre outros, e, esterco bovino) para a confecção da composteira.

Foram propostos temas associados a questões alimentares, cuidados com o meio ambiente, não desperdício de alimentos, alimentos orgânicos. Envolvendo os funcionários da unidade escolar, vigilantes e profissionais da cozinha. Ambos colaboraram ao relatar suas experiências e conhecimentos sobre manutenção de cada uma das hortaliças ali plantada.

O trabalho envolveu também os professores de matemática e ciências, que realizaram aulas teóricas diferencias sobre todo o contexto, aulas de campo e em sala de aula, com o intuito de conscientizar os alunos envolvidos e também seus familiares sobre produção de uma horta orgânica, reconhecendo a importância e cuidados como meio ambiente, bem como a importância de se ter alimentação saudável e do não desperdício dos alimentos. Dessa forma: “Aprender a fazer na pratica, pode induzir o individuo ao prazer de poder usufruir daquilo que ele mesmo plantou, cuidou e compartilhou no dia a dia da horta, se sentir importante no processo de aprendizado, como parte de um todo.” (ROSAR, p.01).

Desta forma procuramos entender e observar as ações relacionadas entre o trabalho manual e o desempenho de cada aluno em sala de aula, tendo em vista a oportunidade de ver a escola com uma nova perspectiva, onde a mesma deixa de ser um ambiente unicamente teórico e passa a se tornar um local de amplo conhecimento prático, adotando o projeto para a vida cotidiana, produzindo em suas residências, horta em pequenos espaços (vasos, garrafas, pneus entre outros objetos).

2 Referencial teórico

Dentro do espaço escolar existe a necessidade de se construir junto aos estudantes diversas habilidades que possibilitem o crescimento intelectual, pessoal e

profissional. Desta forma se faz necessário o trabalho através da prática, tal como afirma Lima e Gomes, (2002, p. 169).

> O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na relação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

A exploração da terra no sistema ecológico e orgânico consiste numa forma de produção comprometida com a saúde, a ética e a cidadania do ser humano. Busca utilizar de forma racional os recursos naturais, empregando métodos tradicionais e as mais recentes tecnologias ecológicas. (PENTEADO, 2010, p. 15).

Segundo Loures (2009, p. 5), defender o desenvolvimento sustentável não é fazer proselitismo ambiental. É, sim, mostrar que as chances de futuro dos seres humanos, das sociedades humanas e de suas organizações dependem de uma mudança na forma como interagimos, tanto entre nós, quanto com o meio ambiente natural. E isso depende, mais do que de educação inclusiva, de experiências concretas do fazer as coisas de modo diferente.

Já segundo Oliveira (2005) a horta escolar possibilita ao educando um melhor e mais proveitoso aprendizado, a partir da necessidade do toque na terra, do contato com as plantas, da diferenciação de formas, texturas, cheiros e cores, estimula a inteligência, os sentidos e a interação com o meio ambiente, e desenvolve também a consciência ambiental.

Na produção da horta orgânica é importante realização do planejamento, definindo primeiramente o espaço a onde será feita a horta. Identificar o clima, o solo para que haja sucesso na implantação da horta, pois as condições do solo interferem muito na qualidade das plantas, possuem diferentes quantidades de areia, argila, matéria orgânica, água, ar e minerais mesmo devendo ser poroso e fofo, para a penetração da água e do ar e de pequenos seres vivos (microrganismos).

A matéria orgânica e os componentes vegetais ajudando na produção de nutrientes, atuando como agente de estruturação, facilitando a vida dos microrganismos, enriquecendo os nutrientes necessários para o solo, pois:

> A agricultura orgânica é a produção de alimentos de origem vegetal e animal, sem a utilização de agrotóxicos e adubos químicos de alta solubilidade ou outros agentes contaminantes, através de um conjunto de práticas de produção com a visão da propriedade como um organismo vivo, beneficiando diretamente o consumidor e o produtor. Tem como critério básico: a manutenção da fertilidade dos solos a longo prazo, estimulando sua atividade biológica; fornecimento de nutrientes ao solo em forma natural, não obtido por processos químicos; auto-suficiência em nitrogênio pelo uso de leguminosas e inoculações com bactérias fixadoras de nitrogênio e com a reciclagem de materiais orgânicos provenientes de resíduos vegetais e estercos animais. (NOTÍCIAS, Agência Estadual de, 2011).

Dessa forma, foram utilizadas técnicas para fundamentação no método natural da formação do solo para saber utilizar corretamente as forças e a energia da natureza,

possibilitando obter a produção agrícola suficiente, sem a necessidade de usar fertilizantes e agrotóxicos.

A agricultura natural é praticada o princípio da reciclagem de recursos naturais e o enriquecimento da matéria orgânica com microrganismos do solo tornando a atividade agrícola duradoura e racional. O método de cultivo natural possui umas implicações economicamente, socialmente, ecologicamente na saúde. Buscando viver em real harmonia, aprendendo a conviver com os demais seres, respeitando e preservando o meio Ambiente.

Durante o processo de confecção da horta escolar, os alunos aprenderam como fazer o percurso natural para possibilitar colheitas sadias, saborosas, de qualidade e ricas em nutrientes, usando compostos orgânicos com cobertura morta, adubação verde, controle biomecânico de plantas espontâneas, microrganismos no solo, controle biológico através dos insetos, e ervas. Nota-se que:

> Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmos de todo o mundo natural. Nele encontramos formas de vida, recursos de vida, processos de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas. (GADOTTI, 2003, p. 62).

3 Aprendizagem

O desenvolvimento do projeto, " O ensino de ciências biológicas com o cultivo de hortaliças " ocorreu na Escola Plena Vinicius de Moraes, localizada no Município de Peixoto de Azevedo, a 674,5 Km da capital do Estado de Mato Grosso (Cuiabá), utilizando uma metodologia que busca a interação de todos os envolvidos. Esta unidade escolar é de tempo integral, o currículo é composto por disciplinas da base comum e disciplinas da base diversificada. Uma das disciplinas da base diversificada é a eletiva, essa disciplina tem duração semestral, foi nessa disciplina que foi desenvolvido o projeto de forma interdisciplinar.

Nas disciplinas de ciências e matemática foram abordados temas concernentes ao estudo teórico de cada disciplina relacionando a prática do cultivo da horta, foram também realizadas aulas de campo. Utilizou-se de questionários diagnósticos destinados ao levantamento do conhecimento prévio dos estudantes.

O professor de matemática contribuição nas medidas dos canteiros, espaçamento das plantas, no formato dos canteiros retangulares, onde os alunos aprenderam a calcular a área do plantio por meio da formula ($A = c.l$), no formato dos pneus por meio da formula, $A = \pi.r^2$, no plantio das sementes, quantidade de dias para germinação e colheita das plantas. Esses temas foram trabalhados com a turma do 9° ano do ensino fundamental onde os mesmos fizeram aulas em sala de aula com confecção de cartazes, realizaram apresentação para as demais turmas do ensino fundamental, levando esses conhecimentos adquiridos para o seu cotidiano, melhorando a interação e participação em grupo em sala.

Em ciências foram trabalhados com a turma os benefícios das hortaliças ricas em fibras e vitaminas, essenciais para qualquer ser humano, e, como se alimentar de forma saudável sem muito custo cultivando em casa uma pequena horta, em um pequeno espaço, auxiliando os mesmos a terem uma alimentação de qualidade.

Estudamos também, temas como o sedentarismo, a obesidade em todas as faixas etárias da vida. Outro tema abordado foi a morfologia do reino plantae (caule, raízes, folhas, fotossíntese) o ciclo de vida de cada hortaliça e o diferentes tipos de solo.

Os profissionais da cozinha ficaram com a parte de conscientização dos estudantes sobre a importância de incluir no cardápio os vegetais e as hortaliças, e o não desperdiço, dando dicas de reaproveitamentos, fazendo receitas e saladas reutilizando cascas de algumas frutas e legumes, (banana, abobora, abacaxi) talos de hortaliças (couve e alface).

Os vigilantes ajudaram na parte de regar os canteiros nos finais de semanas e feriados, e no processo de plantação com dicas e técnicas de plantio, contribuíram com doações de algumas sementes.

Quando era proposto um tema para os estudantes, trabalhávamos o conhecimento empírico dos mesmos, perguntando para eles em geral o conhecimento sobre o tal assunto, envolvendo os mesmos e respeitando o seu conhecimento adquirido com familiares e amigos, no estudo realizando houve um aproveitamento de 100 % do senso comum dos envolvendo, sobre as temáticas trabalhadas, aperfeiçoando e melhorando a produção das hortaliças, respeitando o ponto de vista do outro. Essas ações possibilitaram aos alunos refletirem sobre algumas ações, tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem ao compreenderem a importância de respeitarem o meio ambiente, tomando para si atitudes de transformar seus hábitos em saudáveis.

Dessa forma, buscou-se possibilitar o conhecimento e construção dos próprios estudantes, desmistificando e fortalecendo o conhecimento científico e a prática desse conhecimento no cotidiano escolar, assim como nos ensina Gadotti: “A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade.” (GADOTTI, 2003, p. 72).

3.1 Teoria e prática

O material que utilizamos para a montagem dos canteiros foram pneus, com o propósito de conscientiza-los a não descarta este material no meio ambiente, pois o mesmo demora mais de 100 anos para se decompor, um material de fácil acesso e duradouro, utilizando tabua de construções que seriam jogados no lixo, mostrado para eles que uma horta pode ser feita com diversos materiais, garrafa pet, pneus, tijolos, bacias, vasos, casca de coco, tabuas entre outras matérias, com formas e tamanhos diferentes e técnicas.

Realizamos visita em outra unidade escolar no município de Terra Nova do Norte, na Escola Agrícola, onde a mesma possui diversas hortas na escola, fortalecendo o conhecimento dos estudantes, onde os mesmos conheceram técnicas de plantação, adubação orgânica, caldas orgânicas para combate pragas e enxertia, também puderam observar diferentes modos de produção como: Horta Mandala, Estufa e Horta convencional.

O desenvolvimento desse estudo ocorreu durante o 1° semestre letivo de 2019. No espaço escolhido para a implantação da horta, funcionou um parquinho, que estava desativado já há alguns anos. Este ambiente estava totalmente abandonado, com pneus,

mato e, muita areia. Assim, no início, tivemos um enorme trabalho de limpeza e de retirada dos entulhos que ali estavam.

Estudamos o espaço, a luminosidade, que é de suma importância para o desenvolvimento das hortaliças, sendo fonte de energia necessária para qualquer vegetal.

O espaço era de concreto, portanto, criamos estratégicas de cultivo em pneus, e canteiros de tabuas, aprendendo que, tendo as condições necessárias, a natureza não tem empecilhos, e sim vida.

Através de uma parceria foi adquirida sem qualquer custo para a escola toda à matéria orgânica (esterco de bovino) que seria adicionada aos canteiros, o transporte do adubo orgânico até a unidade, aproximando e envolvendo a comunidade.

Registramos todas as etapas através de fotos e relatos dos estudantes da disciplina eletiva, desde:

- ✓ A preparação do espaço, limpeza (capinação, rastelação, recolhimento dos lixos).
- ✓ Pintura de alguns pneus.
- ✓ Organização dos pneus em linha reta.
- ✓ Corte e montagem dos canteiros utilizando as tábuas.
- ✓ Escolha de sementes.
- ✓ Enchimento dos canteiros com terra preta.
- ✓ Adubação.
- ✓ Semeação.
- ✓ Replantio de mudas (couve, alface, tomate cereja, pimenta)
- ✓ Regar.
- ✓ Colheita.
- ✓ Manutenção dos canteiros.

Ao final, além de todo o processo ser exposto através de imagens do antes e depois, também foram servidos pratos com saladas, sucos verdes, explicações dos alunos da importância e da experiência que vivenciaram. Espera-se com este trabalho, que a manutenção da horta tenha sequencia e que envolva as demais turmas da escola dando continuidade a esta ação, dentro da escola e também na comunidade ao entorno que certamente só trará benefícios para a população em geral.

4 Considerações finais

Podemos afirmar baseados nos resultados, tanto no aprendizado de conteúdos, quanto no envolvimento dos estudantes que o projeto teve como consequência o conhecimento, as trocas de experiências e técnicas entre estudantes envolvidos, professores e demais funcionários da unidade escolar, apresentando uma perspectiva de vida saudável, sustentável e economicamente viável. Assim, a horta na escola se constitui num espaço de produção e cuidados diários, contando com a participação ativa de todos os sujeitos elencados, já que: “O contato com a terra e o cultivo de vegetais e de hortaliças permite aos alunos perceber todo o processo de crescimento, as necessidades do plantio até a colheita e o que a falta de cuidados pode acarretar à plantação.” (ROSAR, p. 04).

Referências

GADOTTI, M.. **Boniteza de um sonho: Ensinar e Aprender com Sentido.** Novo Hamburgo/RS; Editora Feevale; 2003.

LOURES, R. C. R. **Sustentabilidade XXI: educar e inovar sob uma nova consciência.** São Paulo: Editora Gente, 2009.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, J. P. Recuperação de áreas degradadas. **Jornal Impacto**, Rio de Janeiro, jan. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, Celso. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 2001.

ROSAR, Camila Hawryszko. **Horta escolar: a importância da confecção da horta no desenvolvimento e saúde do escolar.** Em: https://static.fecam.net.br/uploads/452/arquivos/868247_Camila_H_Rosar.pdf. Acesso: maio de 2019.

ANEXO




1. Conhecendo o espaço onde será feita a horta.




2. Limpeza do espaço e oragização dos pnesus e canteiros, plantio das hotaliças.





3. Observação da germinação e regar das hortaliças:





4. Replantando as mudas de Hortaliças (Couve, Rúculas, Alfaces, Tomate Cereja, Pimentas) que precisão de espaços maiores para se desenvolve.





4. Desenvolvimentos e manutenção:





6. Visita na Escola Agrícola de Terra Nova do Norte





7. Momento de Colher





8. Complementando na alimentação dos estudantes





EU E MINHA MELHOR AMIGA NO PIQUENIQUE LITERÁRIO

Araci Omizzolo Pereira ROSA
Ivonete BASTIAN
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Pós-Graduação em Educação Infantil e Alfabetização

RESUMO: O presente texto visa socializar as práticas vivenciadas a partir do projeto: Eu e minha melhor amiga no piquenique literário, que foi desenvolvido no Emei Vinicius de Moraes, município de Sinop MT, na turma da creche três, vespertino. Esse projeto aconteceu a partir da leitura do livro de literatura, Minha melhor amiga que despertou o interesse dos alunos e acabamos vivenciando a historia do livro realizando um piquenique na escola. O objetivo do nosso piquenique foi oportunizar as crianças um momento de interação, descoberta, autonomia e inclusão, essa prática simples de observar os livros que acaba tornando-se uma ferramenta pedagógica muito importante que estimula o potencial de cada um, em um espaço externo bem organizado, os pequenos aprimoram a capacidade e exploram os livros de forma lúdica e prazerosa, cria situações de aprendizagem onde as crianças possam pensar e agir sobre o assunto, interagir com livros diversos. Os alunos serão motivados em relação ao projeto através do livro que mencionam o tema, O Projeto "Eu e minha melhor amiga no piquenique literário" foi uma ponte que contribuiu para a formação leitora de muitas crianças. Com o desenvolvimento das ações do projeto supracitado foram superadas muitas barreiras, o que tornou possível transformar a realidade encontrada. A função da escola não é só ensinar a ler mecanicamente, mas considerar a leitura como um meio imprescindível para a construção de saberes e observação e torna-se um poderoso instrumento contra a alienação.
PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil.; piquenique; literatura; crianças e professores.

ABSTRACT: *The present text aims to socialize the practices experienced from the project: Me and my best friend at the literary picnic, which was developed at Emei Vinicius de Moraes, Sinop MT, in the kindergarten three class, afternoon. This project came from reading the book of literature, My best friend that aroused the interest of students and we ended up living the history of the book having a picnic in school. The purpose of our picnic was to provide children with a moment of interaction, discovery, autonomy and inclusion, this simple practice of observing books that turns out to be a very important pedagogical tool that stimulates the potential of each one, in a well external space. Organized, the little ones improve their skills and explore the books in a playful and enjoyable way, creating learning situations where children can think and act on the subject, interact with different books. Students will be motivated about the project through the book that mentions the theme, The Project "Me and My Best Friend at the Literary Picnic" was a bridge that contributed to the readership of many children. With the development of the actions of the project mentioned above, many barriers were overcome, which made it possible to transform the reality encountered. The function of the school is not only to teach reading mechanically, but to consider reading as an indispensable means for the construction of knowledge and observation and it becomes a powerful instrument against alienation.*
KEYWORDS: *Early childhood education; picnic; literature; children and teachers.*

1 Introdução

Esse projeto aconteceu a partir da leitura do livro de literatura, Minha melhor amiga que despertou o interesse dos alunos e acabamos vivenciando a história do livro realizando um piquenique na escola. pensamos, em algo que pudesse envolver as crianças no mundo da leitura de forma prazerosa. Assim surgiu a ideia de adaptarmos o projeto: "Eu e minha melhor amiga no piquenique literário." que transforma o pátio da escola, para a leitura, compõe a ambientação criada para gerar o prazer e encantamento pela leitura. Inserir no contexto da leitura ambientes diferentes da sala de aula, um espaço livre onde a prática da leitura acontecesse sem nem uma obrigação, transformando-se em uma ação espontânea e prazerosa parecia uma ótima ideia.

Para Barbosa (1994, p. 141) A escola deve se organizar em função de um novo conceito de leitura, que supõe a adoção de um novo processo de aprendizagem**.** Nesse sentido, a escola procurou se organizar com convicção, foco, determinação, na esperança de que juntos somos capazes de transformar não só o desenvolvimento dos alunos, mas, principalmente tornar caro o sentimento pela vida e o gosto pelos livros.

2 Desenvolvimento

O objetivo do nosso piquenique foi oportunizar as crianças um momento de interação, descoberta, autonomia e inclusão. Essa prática tão simples, se torna uma ferramenta pedagógica muito importante que tem como objetivo de estimular o potencial e observar a reação da criança frente as coisas novas, as regras sociais e a independência.

•Incentivar o hábito de leitura entre as crianças.
•Promover momentos de leitura prazerosa na escola.
•Envolver os alunos e a comunidade escolar no mundo da leitura, desenvolvendo a cultura letrada de forma prazerosa**.**

3 Metodologia

- Conversa informal.
- Organização do ambiente de forma que favoreça a atividade de leitura prazerosa. (Pátio da escola.);
- Dramatização de textos lidos;
- Socialização de histórias lidas;
- Orientação de manuseio dos livros;
- Roda de leitura e oralidade;
- Contação de história;
- Apresentação de vídeos educativos;
- Elaboração dos convites, bem como entender um convite.
- Participação e organização dos espaços com a ajuda dos alunos.

4 Resultados

A interação da turma, um ambiente agradável, e o alimento associados à leitura, tornaram os momentos prazerosos e estimulantes, levando-nos a acreditar que o objetivo desejado foi alcançado de forma significativa. Pode se dizer que as ações realizadas no desenvolvimento do projeto "Eu e minha melhor amiga no piquenique literário. na EMEI Vinicius de Moraes surtiram efeito positivo.

Percebemos muitas mudanças no comportamento não só das crianças, mas também de seus familiares. Muitas crianças passaram a pegar mais os livros que ficam no cantinho da leitura na sala de aula através da leitura de imagem participaram do momento de oralidade no piquenique, ato que favorece na mudança de hábitos da prática de leitura em seus lares também. Outras, ficavam eufóricos com a possibilidade de um próximo encontro que chamavam de, "Piquenique".

A satisfação de cada um foi o que mais nos motivou a continuar promovendo momentos prazerosos e estimulantes, acreditando que poderíamos contribuir com a formação de mais crianças leitoras. "A leitura não é uma atividade elitizada, mas uma ferramenta de transformação social dos indivíduos." (Julian Correa).

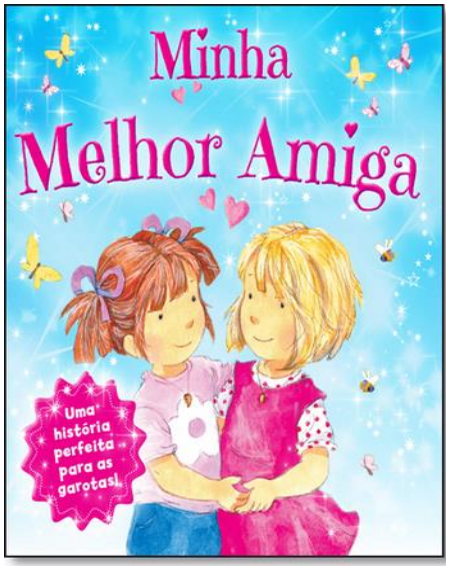
5 Conclusão

O Projeto "Eu e minha melhor amiga no piquenique literário" foi uma ponte que contribuiu para a formação leitora de muitas crianças. Com o desenvolvimento das ações do projeto supracitado foram superadas muitas barreiras, o que tornou possível transformar a realidade encontrada.

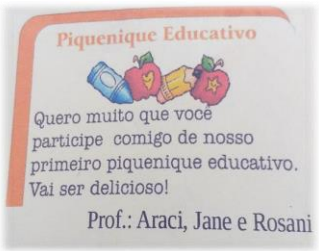
A função da escola não é só ensinar a ler mecanicamente, mas considerar a leitura como um meio imprescindível para a construção de saberes e observação e torna-se um poderoso instrumento contra a alienação.

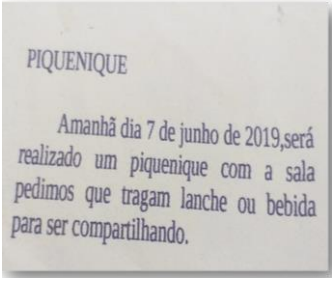
ANEXOS

Livro utilizado



Elaboração dos convites, bem como entender um convite.





Interação



Referências

CHOWN, Xanna Eve. **Minha melhor amiga**. Editora Ciranda Cultural, 2014.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LEITURA COMO INTERVENÇÃO DISCIPLINAR

Gisely Noeli Vanderlinde BEZEN
Programa de Pós-graduação em Letras - UNEMAT

RESUMO: A leitura se faz presente a todo instante na vida das pessoas, entretanto ainda se percebe a falta da verdadeira leitura. Sendo essa um dos principais meios de aprendizagem, hoje em dia os alunos precisam conhecer todas as características dos textos, já que leem pela internet, aplicativos e redes sociais. Com o intuito de ampliar o repertório de leitura, incentivar a leitura de forma prazerosa, desenvolver a oralidade e a escrita, ampliar vocabulário e estabelecer a leitura como ferramenta para a construção do conhecimento, ou seja, incentivar e fazer os alunos vivenciarem a leitura torna-se importante trabalhar durante o ano utilizando-se de uma aula para esse fim. Nesta perspectiva, amparou-se teoricamente em autores como Cândido (2011), Cosson (2016), Freire (2001), Vidal (2009), entre outros para dialogar sobre a leitura de livros e o prazer da leitura para o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, decidiu-se realizar uma vez por semana a atitude de levar os alunos para frequentarem a biblioteca da escola para a leitura de livros de escolha deles, posteriormente entregam um resumo do que leram, no decorrer do ano comentam em sala sobre o que leram, do que mais gostaram e do que não gostaram. Em algumas aulas, faz-se leitura de um livro, uma parte dele ou comenta-se sobre algum livro lido, sendo estas, uma estratégia para instigar a busca por livros, outro meio utilizado é o de passar filmes baseados em livros e comentar sobre as diferenças entre o que é passado no filme e o que consta nos livros em que foram baseados, aguçando assim a curiosidades dos alunos. A partir dos resultados no desenvolvimento das atividades propostas por este trabalho os alunos passaram a fazer mais leituras, melhoraram a interpretação, o desempenho das atividades de língua portuguesa, bem como passaram a pedir por mais aulas nesse formato. Portanto, conclui-se que ao despertar o interesse, faz leitura e melhora seu desempenho.
PALAVRAS-CHAVE: Imaginação; leitura; prazer por ler.

***ABSTRACT*:** *Reading is always present in peoples's leaves, however the lack of true reading is still perceived. Being one of the main means of learning, nowadays students need to know all the characteristics of the texts, since they read over the Internet, apps and social networks. In order to expand the reading repertoire, encourage reding in a pleasurable way, develop orality and writing, expand vocabulary and establish reading as a tool for the construction of knowledge, that is, encouraging and making students experience reading it is important to work during the year using a class for this purpose. From this perspective, he was theoretically supported by authors such as Cândido (2011), Cosson (2016), Freire (2001), Vidal (2009), among others to dialogue on the reading of books and the pleasure of reading for the teaching and learning process. Thus, it was decided to perform once a week the attitude of getting students to attend the school library for reading their books of choice, they subsequently deliver a summary of what they read, during the year they comment in the room about what they read, what they liked most and what they didn't like. In some classes, a book is read, a part of it or comments on some book read, these being, a strategy to instigate the search for books, another means used is to pass books-based movies and comment on the differences between what is passed in the film and what*

is contained in the books in which they were based, thus sharpening the curiosities of the students. From the results in the development of the activities proposed by this work, the students began to make more readings, improved interpretation, the performance of Portuguese-speaking activities, as well as went on to ask for more classes in this format. Therefore, it is concluded that when arouses interest, it reads and improves its performance.
KEYWORDS: *Imagination; reading; pleasure to read.*

1 Introdução

A todo instante percebe-se que a leitura está presente na vida das pessoas, entretanto ainda pode ser percebido que falta a verdadeira leitura. Pode ser considerada como um dos principais meio de aprendizagem, pois atualmente os alunos precisam conhecer todas as características dos textos, já que leem pela internet, aplicativos e redes sociais.

Por meio de pesquisas pode-se desenvolver projetos com estratégias de ensino com base na leitura, levando o aluno ou o leitor a obter melhor aproveitamento de todas as leituras que faz. O principal objetivo é demonstrar que o ato de ler não deve apenas ser considerado como modo de entreter ou ainda de ser usado apenas por acadêmicos, mas que pode ser a porta para ampliar o conhecimento de mundo, no qual contextualiza-se todas as experiências com aquilo que lê.

Desta forma, o presente artigo pretendeu ampliar o repertório de leitura dos alunos, incentivar que façam leitura de forma que esta provoque-lhes prazer e não apenas por obrigação, fazer com que os discentes desenvolvam sua oralidade e escrita, melhorar e ampliar o vocabulário usado por eles, estabelecer a leitura como ferramenta para que construam conhecimento e por fim promover a vivência da leitura.

No decorrer deste trabalho, dialoga-se com autores sobre o tema leitura e o ato de ler, bem como descreve-se o método utilizado para se trabalhar com os alunos de uma escola da Rede Pública Estadual de ensino, com o intuito de melhorar algumas habilidades e competências de escrita e leitoras. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica como arcabouço teórico, para aprofundamento do assunto através das leituras e reflexões dos diversos autores citados e que abordam a mesma temática, todavia trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa desenvolvida para alcançar os objetivos desejados.

É esperado que o material utilizado para referencial permita ampliar, melhorar e desenvolver novas aulas e técnicas a respeito do tema, possibilitando assim demonstrar os resultados obtidos com a aplicação do projeto, apontando uma forma de se aproveitar a leitura em todas as suas possibilidades.

2 A leitura como direito, a formação e o letramento literário e a importância de ler

Para fundamentar a pesquisa, optou-se por discutir com autores como Cândido (2011) sobre o direito à literatura, Cosson (2011 e 2016) sobre a formação do leitor e o letramento literário, Freire (2001) com a importância do ato de ler, Vidal (2009), entre outros que contribuem para fundamentar o assunto, mostrando como trabalhar para que seja efetiva a leitura como intervenção. Sobre a leitura:

> A leitura é e sempre foi o meio mais efetivo do aprendizado e da interiorização de conhecimentos. Ler é, antes de tudo, pertencer a um meio que se renova a cada dia com diferentes formas, pensamentos e ideias; lendo o aluno estará apto para desbravar desafios e ser dono do seu próprio conhecimento e usar a leitura como forma de integração. (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 266).

Trata-se de um instrumento para a liberdade e reconstruir a sociedade, pois é por meio da leitura que as pessoas reconhecem o que ocorre, levando assim conhecimento para a população. Portando não se deve esquecer que este é um direito de todos, o qual não pode ser esquecido, mas sim entendido como um ato prazeroso. Desta forma, escolher o livro que será lido é relevante para aprimorar e desenvolver o gosto da leitura, para isso o professor pode ser o mediador que direciona e auxilia nas escolhas.

Não obstante algumas concepções tenham mudado em relação ao que é lido e ao que deve ser lido nos últimos anos, é importante destacar a fala de Candido no que se refere ao direto da leitura para a população, a qual independente do nível social que está inserido não deve ter o seu direito a leitura esquecido ou retirado.

> Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.
>
> A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes a medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a leitura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Essas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2011, p. 186).

Na visão de Dimenstein (2000, p. 29):

> Cidadania é o direito de ter uma idéia e poder expressa-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. É processar um médico que cometa um erro. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta... o direito de ter direitos é uma conquista da humanidade.

A leitura e o direito a educação são direitos conquistados pela humanidade. Embora diversas mudanças tenham ocorrido na sociedade e na educação, são muitas as pessoas que possuem o seu direito a educação, e principalmente a leitura, negados. Dentre as quais pode-se destacar aquelas que vivem na pobreza ou na extrema pobreza. Muitos deixam de frequentar as escolas para trabalhar e isso reflete nos filhos, que também deixam de frequentar uma sala de aula para auxiliar os pais na manutenção do lar. Conforme Freire (2001): "a educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela."

Para que o letramento literário ocorra de forma efetiva para as pessoas alguns aspectos podem ser levados em consideração. De acordo com Cosson (2011, p. 23), "o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola". Essa forma de letramento busca proporcionar ao aluno uma experiência de leitura a ser compartilhada. "De todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós. Tudo que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita" (SOUZA; COSSON, 2013).

Nesta perspectiva é importante a garantia do direito e do acesso a leitura e consequentemente a educação. Promover a leitura é promover a educação, a cultura e o desenvolvimento como cidadão, por meio dela é possível desenvolver diversas competências e habilidades. Neste contexto cabe ressaltar que a leitura é um ponto relevante para que se parta de competências leitoras para ampliar as demais que constam na Base Nacional Curricular e nas Orientações Curriculares.

Todo tipo ou gênero textual pode ser utilizado com fonte de leitura, para Arana e Klebis (2015, p. 266), "É importante ler textos, não somente os escritos, mas também aqueles que estão sujeitos a uma interpretação pessoal, como os símbolos, uma figura, um desenho, e saber o que aquilo está transmitindo." Portanto, a leitura pode ser feita de qualquer texto que o sujeito faça leitura e interpretação.

Sobre os textos que fazem parte para momentos de leitura:

> Em relação aos tipos de textos para fins didáticos podemos classificar os textos em práticos, informativos ou literários e extraverbais, sendo que os três primeiros grupos foram introduzidos, por Landsmann. Essa classificação segundo ela tem o objetivo de facilitar o trabalho que teve o aluno a produzir e sistematizar conhecimentos. (NASPOLINE, 1996. p, 39).

É inegável que a leitura promove melhora significativa na vida das pessoas, e na educação não é diferente. Marcuschi (2008) diz que as atividades marcadas pela linguagem seguidamente operam como "fontes de mal-entendidos", pois a compreensão é uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais e não uma simples identificação de informações. "Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio" (MARCUSCHI, 2008, p. 233). O autor afirma que esse quadro aponta consequências que serão exploradas ao longo de seu texto e que também devem ser levadas em conta por aqueles que estudam sobre tal assunto:

1) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;
2) entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
3) entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;

> 4) entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.
> A isso subjazem algumas suposições bastante centrais, como:
> 1) os textos são em geral lidos com motivações muito diversas;
> 2) diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com o mesmo texto;
> 3) um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única;
> 4) mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis;
> 5) em condições socioculturais diversas, temos compreensões diversas do mesmo texto (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Uma das formas de se trabalhar e desenvolver a leitura prazerosa nos alunos pode ser por meio de projeto literários, os procedimentos e as metodologias usadas para aplicar, são de escolha do professor que conhece o público que pretende atingir, bem como sabe da realidade dos alunos, facilitando assim o processo de escolha dos livros. Sob essa perspectiva:

> É bom que o professor se apoie nos resultados apresentados pelos alunos, seja em leitura, seja na escrita, para decidir o que vai selecionar como próximo objeto de estudo, para que não fique ensinando aquilo que os alunos já sabem ou deixe de ensinar aquilo que eles precisam saber. (ANTUNES, 2003, p. 159).

Sentido a necessidade de melhorar as competências leitoras dos alunos, optou-se por realizar uma intervenção disciplinar por meio da leitura. Com isso, decidiu-se realizar em uma escola da Rede Estadual de Educação um projeto que visava melhorar a leitura e analisar as mudanças que ocorreriam com os alunos.

3 O projeto vivenciando a leitura

Neste ponto, descreve-se de forma suscinta o desenvolvimento do projeto na escola. Na qual, os alunos para frequentaram durante todo o ano letivo a biblioteca da escola para a leitura de livros de escolha deles. Após o período de uma semana, eles entregam um resumo do que leram. Tal resumo não necessitava ser tão complexo e com detalhes, era mais para que comentassem com as próprias palavras o que haviam compreendido da história e de como elas ocorriam. No decorrer do ano, e durante as aulas, os alunos comentavam em sala sobre o que leram, do que mais gostaram e do que não gostaram.

Ao relatarem em voz alta para os colegas de sala, alguns deles ficavam interessados naquilo que foi lido, buscando fazer a mesma leitura. Embora fosse o mesmo livro, a perspectiva do aluno e seu olhar sobre a história muitas vezes mudava. Alguns dos livros lidos e comentados pelos alunos, fazia com que outros vissem sobre o assunto se encaixando no seu cotidiano. Percebe-se assim que:

> O gostar de ler é construído em um processo que é individual e social ao mesmo tempo, pois ouvir histórias é pra quem sabe e também para aquele que não sabe ler. O professor deve entender e compreender as dificuldades particulares de cada aluno, e deve, ao mesmo tempo, estimulá-los a produzirem e ouvirem textos, para que assim ele possa

> desenvolver suas competências e habilidades, estimulando a leitura como um processo de libertação da criatividade e da reflexão crítica do cidadão. (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26672).

Em algumas aulas, fez-se leitura de um livro, com o título "Rapunzel e o reino das trevas", produzido por um professor da cidade de Sinop, assim lia-se uma parte dele. Tal leitura era realizada pela professora com demonstração de entonação e da interpretação dos personagens, no início gerava risos entre os alunos, porém os instigava a querer saber o que aconteceria mais adiante, fazendo com que pedissem na maioria das aulas que se continuasse a leitura.

Em outros momentos, comentava-se sobre algum livro lido, sendo estas, uma estratégia para instigar a busca por livros, aguçando a curiosidade deles sobre as histórias, assim eles procuravam por leituras motivados pela curiosidade. Outro meio utilizado foi o de passar filmes baseados em livros, após assistirem eles eram questionados sobre os acontecimentos, com isso, comentava-se sobre as diferenças entre o que foi passado no filme, algumas cenas, e o que constava descrito nos livros em que foram baseados, aguçando cada vez mais a curiosidades dos alunos.

4 Considerações

As pessoas devem continuar a buscar o direito que possuem para o acesso a educação, cultura, a liberdade de expressão e de livre pensamento. Os quais lhes são garantidos também na Constituição Federal. Os textos fazem parte do cotidiano da população, o incentivo a sua leitura e a forma com que possa interessar depende apenas àquele que realiza a leitura.

Ao observar o progresso gradativo de desenvolvimentos dos alunos em sala de aula, ficou evidente que a leitura, principalmente feita de forma prazerosa e não obrigatória, contribui e muito. Pois, no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas por este trabalho os alunos passaram a fazer mais leituras, melhoraram a interpretação, o desempenho das atividades de língua portuguesa, bem como passaram a pedir por mais aulas nesse formato. Ao despertar o interesse no aluno, faz leitura e melhora seu desempenho, chegando até mesmo aos que aparentemente não possuem o hábito de ler.

Referências

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

ARANA; Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Ooliveira. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. *In*: **EDUCER – XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR. Curitiba: Paraná. 2015. p. 26669-26686. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

CANDIDO, Antônio. (1988) O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

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

COSSON, Rildo. **Literatura infantil em uma sociedade pós-literária**: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. Pro.posições, v. 27, n. 2, maio/ago. 2016.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel:** a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de le**r: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação linguística – 2).

NASPOLINE, Ana Tereza. **Didática de Português:** Tijolo por Tijolo: Leitura e Produção Escrita. São Paulo: FTD, 1996.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: **Caderno de formação**: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v.2, p. 101-108.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p.25-41, Jan/Jun 2009.

LITERATURA CONTEMPORÂNEA MATO-GROSSENSE: ANÁLISE DO CONTO A VERDADEIRA DOR DE PAULO SESAR PIMENTEL

Sandra Maria Alves de SOUZA[34]
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: O gênero conto vem se desenvolvendo ao longo do tempo e ganhando força na atualidade, por ser um texto curto que reflete a inquietação do homem na sociedade moderna. Assim, esse trabalho tem como objetivo descrever brevemente sobre a origem do conto, sobretudo a sua forma de como ele se apresenta na contemporaneidade. Além disso, se propõe, também, analisar sua estrutura, bem como os elementos da narrativa presente no conto "A Verdadeira dor" (2014) do escritor Paulo Sesar Pimentel, contista mato-grossense, que através da narrativa contemporânea, aborda temática sobre situações do cotidiano que expõe pela personagem, a angustia do homem moderno. Para o desenvolvimento da análise da narrativa no conto, utilizaremos as contribuições teóricas de Gancho (1991), Reis e Lopes (1998), Genette (1995), e outros teóricos que abordam estudos acerca do conto e a narrativa de ficção contemporânea.
PALAVRAS-CHAVE: Literatura Mato-Grossense; conto contemporâneo; Paulo Sesar Pimentel.

ABSTRACT: *The short story genre has been developing over time and gaining momentum today, as it is a short text that reflects the unrest of man in modern society. Thus, this paper aims to briefly describe the origin of the tale, especially its way of how it presents itself in contemporary times. In addition, it is also proposed to analyze its structure, as well as the elements of the narrative present in the tale "The True Pain" (2014) by writer Paulo Sesar Pimentel, short story writer from Mato Grosso, who through the contemporary narrative, addresses thematic about situations of the daily life that exposes the character, the anguish of the modern man. For the development of narrative analysis in the short story, we will use the theoretical contributions of Gancho (1991), Reis and Lopes (1998), Genette (1995), and other theorists who address studies about the short story and contemporary fiction narrative.*
KEYWORDS: *Mato Grosso literature; contemporary tale; Paulo Sesar Pimentel*

1 Introdução

Há um número considerado de escritores que nasceram no estado de Mato Grosso e que são considerados mato-grossenses pela vivência, experiência e contribuição literária, passaram grande parte das suas vidas nesse estado, se dedicaram a compor tanto em verso quanto em prosa, valorizando a arte através da escrita.

Em meio a esses estudos e pesquisas sobre escritores do Mato Grosso, destacamos aqui Paulo Sesar Pimentel, um escritor jovem que apresenta em sua narrativa características da contemporaneidade, mostrando a visão de um mundo conturbado, cheio de interrogações, expondo a complexidade que o ser humano enfrenta

[34] Mestranda Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade do Estado de Mato Grosso PPGLetras. E-mail: sandrinhamariasouza@hotmail.com

nesse mundo capitalista e egocêntrico, abordando de forma exagerada o estado físico e emocional do indivíduo, ocasionando uma crise existencial no ser humano.

Assim como na literatura moderna existe uma ruptura com o tradicionalismo, o homem contemporâneo rompe, também, com os valores éticos, morais, políticos, sociais e religiosos. A representação imediata dessa realidade, faz com que o escritor contemporâneo crie fortes emoções prendendo atenção do leitor.

Desse modo, Paulo Sesar Pimentel utiliza-se da arte escrita para abordar temas do cotidiano num contexto totalmente urbano, problematizando o conflito interno e externo da personagem, que se encontra, preso nos pensamentos entre o real e o ideal.

2 Por que escolher o gênero conto

A origem do conto é muito antiga, iniciou-se com a tradição oral até se transformar em uma manifestação escrita. A origem do conto está na transmissão oral dos fatos, no ato de contar histórias, que antecede a escrita e nos remete a tempos remotos. De acordo com Genete (1995) o ato de narrar um acontecimento oralmente evoluiu para o registro escrito desta narrativa, assim, história e narração só existem por intermédio da narrativa.

É no início da Idade Moderna que o conto se consolida como literatura. Os gêneros mais difundidos da literatura em prosa são o romance, a novela e o conto. A maneira mais fácil, e talvez a mais precisa, de distingui-los é pelo tamanho. O conto "É uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens" (GANCHO, 1991, p. 8) de forma condensada, atende a expectativa do mundo moderno.

Ainda "hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo" (GANCHO, 1991, p. 8).

A partir do Modernismo, esse estilo narrativo cresceu incontestavelmente em nosso país. A literatura, através desse gênero, revelou grandes escritores que desenvolveram narrativas curtas revelando denúncia social, apresentando personagens que questionavam sua existência como sujeito do e no mundo, assim como histórias em que os acontecimentos estão no limiar ou até mesmo ultrapassam as fronteiras da realidade.

Por isso, Hall (2006) destaca que "O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente" (HALL, 2006, p. 13). O sujeito vive numa crise de identidade nesse contexto contemporâneo e esse comportamento do homem pós-moderno é abordado nas narrativas Independente de tendências, o fato é que, na atualidade, o conto é um dos gêneros narrativos mais escritos e, consequentemente, mais lidos no mundo todo. É uma das formas contemporâneas de prosa literária mais difundidas e aceitas.

Há, contudo, uma característica que é própria dos contos folclóricos ou tradicionais, um final bem definido, uma solução do conflito retratado na história. Contudo, no conto contemporâneo não há, necessariamente, tal resposta final - pois, não raro, ele apresenta uma situação sem solução, seja por ser impossível encontrar uma saída, seja por sua ambiguidade. Tal característica dos contos contemporâneos parece refletir o momento atual da sociedade, no qual os valores universais e as verdades

absolutas já não são aceitos e a indefinição parece ser o regime que definha o ser humano do mundo moderno.

Segundo Schollhammer (2009, p. 10) "O escritor contemporâneo parece estar motivado por uma grande urgência em se relacionar com a realidade histórica, estando consciente, entretanto, da impossibilidade de captá-la na sua especificidade atual, em seu presente." O conto contemporâneo deixa, ao final, algo que irá surgir no leitor a partir das conexões entre o mundo apresentado pela literatura e o mundo que ele observa em seu cotidiano.

Embora seja uma narrativa curta, o conto contemporâneo não é um gênero de fácil elaboração, pois escrever um conto de qualidade é um exercício literário muito difícil. Essa narrativa curta só será agradável e surpreendente, para qualquer leitor, se apresentar recursos criativos que resultem numa perfeita ordem estética.

Diante do exposto, verifica-se que o contista Paulo Sesar Pimentel retrata em sua narrativa características da literatura contemporânea, abordando temas do cotidiano que envolve o leitor numa leitura dinâmica de reflexão sobre o comportamento do homem na atualidade.

3 Paulo Sesar Pimentel, escritor da contemporaneidade

Paulo Sesar Pimentel, escritor Mato-grossense, nasceu no dia 31 de maio de 1981 na cidade Coronel Sapucaia (MS), porém, reside no Mato Grosso por mais de 20 anos. Lançou o livro **Ângulo Bi** (2002), juntamente com os escritores Santiago Villela Marques, Haya Del Bel e Marcelina Oliveira e os livros **Dez Modernistas** (2004), **Café com Formigas** (2005) e **Diário de Uma Quase** (2010).

Em 2011 recebeu menção honrosa no 12ª Concurso Nacional de Contos Josué Guimarães com os contos De Corpo e Alma; O Cão sem Penas e A Verdadeira Dor que compõem a obra **O Cão sem Penas** publicada em 2014. Escritor pouco conhecido no estado e no país, mas que possui conhecimento literário e uma experiência incrível na composição de contos contemporâneos.

Paulo Sesar Pimentel apresenta a sua obra intitulada **O Cão sem penas** (2014), que faz parte do seu quinto trabalho, características da literatura contemporâneas. Seus contos são baseados nos poetas Joao Cabral de Melo Neto e do contista e prosador Caio Fernando Abreu

O livro de contos **O cão sem penas** (2014) possui 13 contos que retrata a solidão que o ser humano enfrenta diariamente nesse mundo moderno. O conto "A verdadeira dor" selecionada para realizar análise, faz parte dessa coletânea, onde o escritor constrói uma trama envolvente, de complicação, de interrogação, dúvidas e incertezas, expondo através da narrativa uma situação de sofrimento, numa vida aprisionada tanto no aspecto físico quanto psíquico, transposto na figura de um personagem que vive numa situação entre e realidade e sonho, gerando tensão não só na personagem, mas também no leitor.

4 Características contemporâneas na narrativa

Cândida Villares Gancho (1991) propõe que para estudar um texto narrativo devemos quase sempre responder a essas perguntas: O que aconteceu? Quem viveu os fatos? Como? Onde? Por quê? Ou seja, analisar os elementos narrativos (enredo,

personagens, tempo, espaço, narrador,) como foco de análise. Esses são os elementos que nortearão a análise do conto, considerando que:

> Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. Mas para ser prosa de ficção é necessária a presença do narrador, pois ele é fundamentalmente que caracteriza a narrativa...No conto o narrador é o elemento organizador de todos os outros componentes, o intermediário entre o narrador e o leitor. (GANCHO, 1991, p. 9).

No conto A verdadeira dor, o narrador relata o conflito de uma personagem de grande influência na sociedade, um milionário, que se encontra enclausurado, nas mãos dos bandidos, ansiando o resgate pela esposa, na qual ele perdeu toda paixão que existia por ela. Enquanto aguarda o resgaste, o personagem aos poucos perde parte do corpo e, concomitantemente, se perde em seus pensamentos, sonhando com uma mulher jovem e bonita, na qual realizaria seus desejos, vontades e carências.

O personagem agoniza na dor tanto física quanto psicológica. O escritor não atribui nome as personagens da narrativa, apenas ele, ela, a esposa, e Mocinha em flor. Como trata de temas do cotidiano, o fato das personagens não terem nomes próprio, dá ideia de uma problemática coletiva e não individual, uma situação social, que leva o leitor se identificar com a narrativa.

As interrogações "E se?", as dúvidas, o medo "Então, o que você escolhe perder agora?" e as incertezas "A mulher, talvez, não pagaria" que aparecem na narrativa mostram o sofrimento interno da personagem. E pior do que isso, ele sabe que ela, a esposa, "Ela não pagará" o resgaste. Essa preocupação coloca tanto o personagem quanto ao leitor numa situação de desconforto total, não sabendo diferenciar a verdadeira dor, se é a física ou a psicológica.

O enredo se estrutura em uma narrativa que apresenta uma dualidade de prisão: de um lado ele preso sobre o poder dos bandidos e por outro lado encontra-se preso num casamento frustrado. Na prisão, ele se perde em seus pensamentos com uma jovem "Mocinha em flor" que poderia lhe fazer feliz "Pensava nos seios de Mocinha, tão em flor, a moça, tão em flor seu sexo, aberto ao mundo, escancarado as vontades babentas de um velho sátiro". (PIMENTEL 2014, p. 49). A personagem vive numa crise existencial, preso, sendo torturado pelos bandidos, num mundo isolado refletindo sobre sua a vida de casado e vivendo em pensamentos seus sonhos e fantasias.

O conto apesar de ser ficção, o fato apresentado no enredo tem uma proximidade com a realidade que quase chegamos a pensar que é uma história verdadeira. Genete (1995) conceitua como diegese, um universo espacial-temporal no qual se desenrola a história. "Diegese é então o universo do significado, o mundo possível, que enquadra, valida e confere inteligibilidade a história" (REIS, LOPES, 1998, p. 27). A esse tipo de história que aos olhos do leitor parece verdadeiro, Gancho usa o termo verossimilhança, uma vez que "mesmo sendo inventados, o leitor deve acreditar no que lê" (GANCHO, 1991, p. 10)

De acordo com Gancho (1991) "Não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história. Dois são os termos mais usados pelos manuais de análise literária, para designar a função do narrador na história: foco narrativo e ponto de vista" (GANCHO, 1991, p. 26).

Normalmente os contos contemporâneos se encontram em primeira pessoa, porém o narrador do conto "A verdadeira dor", *o* foco narrativo está em terceira pessoa "Já fazia alguns dias que fora sequestrado. Não havia como precisar quantos. Estava fraco" (PIMENTEL, 2014, p. 49).

Gancho (1991) destaca que existe dois tipos de narrador: onisciente, que sabe tudo sobre a personagem, conhece seus pensamentos; e o onipresente, que esta em todos os lugares da história. "A liberdade é cara, mas tanta coisa boa que vem junto. Será cara a liberdade ou os seus acessórios? [...] pensava nos seios da Mocinha, tão em flor". (PIMENTEL, 2014, p. 49).

Há presença dos dois tipos de narradores na narrativa, pois ele não apenas narra o que se passa com as personagens, mas também o que sentem, o narrador conhece mais as personagens do elas próprias. Outra variante do narrador é o narrador "intruso" que fala com o leitor ou que julga diretamente o comportamento da personagem " Caído no chão, dormiu, desmaiou, apagou, que diferença faz?" (PIMENTEL, 2014, p. 54).

A personagem é um elemento importantíssimo no texto. Hamon, (1997, p. 125) descreve que "o personagem é um sistema de equivalências fixadas destinado a assegurar a legitimidade do texto", já Tomachevski (1976, p. 193) coloca que "a característica de personagem é um sistema de motivos que lhe está indissoluvelmente ligado".

O personagem principal é um homem idoso, vaidoso, empresário e milionário. Um homem que está preso e insatisfeito com a união conjugal, que não aceita o processo natural de envelhecimento da mulher " pensando que todas as mulheres deveriam estacionar nos quinze anos, na pele macia, pós-espinhas, pré-rugas" (PIMENTEL, 2014, p. 51). Possui paixões por mulheres virgens, novas e bonitas que possuem o padrão de beleza ideal, imposto pela sociedade. Carrega no discurso o estereótipo da mulher moderna, a mulher ideal, imaginária dos seus sonhos de fantasias.

A esposa se torna antagonista do personagem, pois é ela a causadora do todos os sofrimentos. Ele se refere á esposa como "desgraçada", "megera", "vadia', "matrona safada" uma mulher fora dos padrões. Por várias vezes ele se refere a ela como gorda. "Fecha os olhos e vê a patroa. Roncando alto, afogando em banhas" (PIMENTEL, 2014, p. 54). Isso faz com que o personagem crie nojo e vergonha da própria esposa: "Na mão, mínimos e anelares não fazem tanta falta. Ao menos o anelar carrega mais o compromisso e, talvez, á merda da patroa gorda, emperiquitada enfeitada as turras pra esconder sua frustação" (PIMENTEL, 2014, p. 50).

O narrador apresenta a personagem antagonista como uma mulher interesseira, capitalista, vaidosa e falsa. Ela não se importava com ele, mesmo estando em poder dos bandidos, cada dia eles mandavam uma parte do corpo para tentar convencê-la de que o sequestro era sério, mas ela- a esposa- não queria gastar o dinheiro com o marido "E tinha. Tanto dinheiro, ela sabia onde estava, tudo, quase tudo, o suficiente pra pagar pela vida dele" (PIMENTEL, 2014, p. 53)

A narrativa deixa transparecer que, em momento algum, ela mostrou preocupação com ele, se preocupava apenas consiga mesma, vivendo numa vida luxuosa, "páginas e páginas de revistas de fofoca, a madame, viagens para Europa, fim de semana na casa de praia, na casa de campo, vadia gorda" (PIMENTEL, 2014, p. 52, 53).

O autor revela no enredo do conto que, a dor que a personagem sente não vem somente daquela sensação penosa, desagradável, produzida pela excitação de terminações nervosas sensíveis quando sentimos um grande desconforto físico a ponto

de não resistir, ela pode ser ainda pior quando a mágoa originada por desgosto do espírito, sentimento causado por decepção, desgraça, sofrimento, e tortura psicológica. “A leitoa que carrega no anular seu nome, carrega na bolsa sua conta, carrega na cabeça suas senhas, carrega no pescoço seus ouros, carrega nas costas sua vida...” (PIMENTEL, 2014, p. 54).

As personagens do conto contemporâneo sofrem de uma crise existencial crônica. Essa crise gera uma supervalorização do “eu” e, consequentemente, as personagens tornam-se individualistas e egocêntricas. Logo, o fenômeno da alteridade, ou seja, o reconhecimento do “outro” que contribui no processo de constituição do “eu”, será descartado na trama fragmentária e residual. Não existe nenhuma preocupação com o outro, de um lado um personagem que anseia pela liberdade, e por outro lado, uma personagem que se preocupa com uma vida confortável.

O personagem apresenta um discurso totalmente machista. Ele se recusava perder parte do corpo que tinha recebido como prêmio, perderia qualquer outra parte, menos aquela, as partes íntimas “Deus fora generoso com os homens, dera a eles pingentes e apêndices que, a frente do corpo, avançando a frente do corpo, ofereciam o mundo como conquista” (PIMENTEL, 2014, p. 51-52).

Numa sociedade capitalista, que valoriza as pessoas pelo dinheiro que elas têm, o autor retrata bem essa realidade social na narrativa. O personagem extremamente vaidoso, milionário, empresário preocupado com aparência física e que gosta de viver uma vida de luxo. “Olha, aquele não é o empresário que foi sequestrado? [...] Sim, ele está charmoso, velho e charmoso” (p. 50), “ ele, um prócer daquela cidade, daquele estado, tão admirado” (PIMENTEL, 2014, p. 52) e continua “Ele tinha uma coleção de sapatos argentinos e italianos” (p. 50).

De acordo com Gancho (1991) numa narrativa é possível distinguir pelo menos dois níveis de linguagem: o do narrador e o dos personagens, ou seja, é possível reconhecer o narrador dos personagens, que chamamos de discursos. Ele pode ser direto, indireto e indireto livre. No conto o narrador e o personagem estão tão próximos que ocorrem os três tipos de discursos, e por vezes, a voz do narrador se mistura com o personagem que fica difícil definir quem está falando.

Quanto ao espaço da narrativa, Gancho (1991) diz que é, por definição, o lugar onde se passa a ação. “O espaço integra em primeira instância, os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação e a movimentação das personagens” (REIS E LOPES, 1988, p. 20). O espaço da narrativa é um lugar fechado no “claustro”.

Assim, o espaço da narrativa, carregado de características psicológicas que vive o personagem, num contexto urbano, num ambiente totalmente fechado. Um ambiente social e psicológico “Constitui-se em função da necessidade de evidenciar atmosferas densas e perturbantes, projetadas sobre o comportamento, também ele normalmente conturbado, das personagens” (REIS e LOPES, 1988, p. 205).

A história ocorre próximo ao natal, então há uma contradição, pois, esse período, de final de ano, seria uma época de alegria, festa, amor pelo próximo e agradecimento por mais um ano, porém o clima na narrativa é de angústia, sofrimento, dor, abandono e solidão do personagem.

A narrativa não deixa clara a questão do tempo, por se tratar de um enredo psicológico, fica difícil imaginar a duração da história. Porém narrativa apresenta o tempo psicológico e o cronológico “Todos os dias eles vinham e cortavam um pedacinho dele” e “o psicológico se compõe de momentos imprecisos, que se aproximam ou tendem

a fundir-se, o passado indistinto do presente, abrangendo, ao sabor de sentimentos e lembranças, intervalos incomparáveis" (NUNES, 1988, p. 19). **"**Ele agoniza, marido cativo, pensa no que sobra pra cortar, pensa no que sobra pra perder" (PIMENTEL, 2014, p. 54). Há uma predominância do tempo psicológico na narrativa, uma vez que os acontecimentos estão fora da ordem natural.

As antíteses, construídas no texto literário, reafirmam as muitas identidades da personagem que oscila entre realidade e ficção; prisão e liberdade; felicidade e tristeza; riqueza e pobreza. Essa eterna transição de sensações e pensamentos são resultado das relações sociais estabelecidas na sociedade "pós-moderna".

Gancho (1991) coloca que ao analisar uma narrativa literária é comum que todo iniciante confunda tema, assunto e mensagem do texto.

> Tema é a ideia em torno da qual se desenvolve a história. Assunto é a concretização do tema, isto é, como ele aparece no enredo. Mensagem é um pensamento ou conclusão que se pode depreender da história lida ou ouvida. Configura-se como uma frase (GANCHO, 1991, p. 30).

Dessa forma, o conto apresenta o tema, tortura física e psicológica. O assunto, um homem rico que está preso sofrendo torturas físicas e psicológicas, aguardando resgaste. A mensagem, dinheiro e casamento não trazem felicidade.

5 Considerações finais

Na leitura da narrativa tanto o personagem como o leitor não conseguem definir o que dói mais: se é a dor física ou a psicológica. O desfecho fica confuso para o personagem assim como o leitor. Não há uma distinção entre qual delas machuca mais, pois tanto uma como a outra são cruéis e difíceis de suportar, uma vez que uma deixa cicatriz no corpo enquanto que a outra, na alma. Essas interrogações fazem parte das características contemporâneas que expõem o ser humano numa situação de desconforto total diante de situações conflitantes. O contista Pimentel pelo conto "A verdadeira dor" consegue colocar o personagem e o leitor no mesmo patamar, expondo-os as mesmas dúvidas e incertezas. O que dói mais: a dor física ou a psicológica? Enquanto procura respostas o tempo passa e dor, só aumenta "Ele chora e nas lágrimas ainda abundantes, descobre o que é dor, dor mesmo, e percebe que elas são tantas que nem tem dedos, mais, pra contar" (PIMENTEL, 2014, p. 54).

Referências

GANCHO**,** Cândida Vilares. **Como analisar Narrativas.** Editora Ática, São Paulo, 1991

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. 3. ed. Lisboa: Vega, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMON, Philippe. **Poetique du récit.** Statut sémiologique du personage. *In*: BARTHES, Roland; KAYSER, Wolfgang; BOOTH, Wayne C.; HAMON, Philippe. Paris: Editions du Seuil.1997.

PIMENTEL, Paulo Sesar**. O cão sem penas**. Mato Grosso: Carlini & Caniato, 2014.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria narrativa**. São Paulo: Ática, 1998.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

TOMACHEVISKI, B. **Teoria da literatura: formalistas russos**. Temática. *In:* EIKHENBAUM; CHKLOVSKI; JAKOBSON; TOMACHEVISKI. Porto Alegre: Globo, 1976.

LITERATURA: UMA REFLEXÃO PARA ALÉM DA TEORIA

Leandro José do NASCIMENTO
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem
Boninne Monalliza Brun MORAES
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: Este artigo reflete sobre a Literatura, propondo-se a discutir suas múltiplas funções e perspectivas que a remetem, de um lado, a um objeto para uma Teoria da Literatura, e, de outro, a um instrumento à serviço da humanização dos povos. De cunho teórico-bibliográfico, o trabalho estrutura-se metodologicamente a partir da releitura de um conjunto de textos de autores como René Wellek, Austin Warren, Regina Zilberman, Roberto Acízelo de Souza, Márcia Abreu, Antonio Cândido, entre outros, cujos estudos tomam essa mesma Literatura como parte de um dispositivo teórico, mas, também, como constitutiva à sociedade em geral, a partir do vasto conjunto de elementos e manifestações não apenas textuais. Ao se estabelecer um diálogo entre tais perspectivas, caminha-se para um entendimento de que a Literatura, embora vista quase que na maioria das vezes como atrelada unicamente a um campo teórico de estudos, geralmente ensinado nos bancos escolares da educação básica brasileira e das universidades, exerce/presta um papel fundamental à sociedade e seu povo. Ao transcender os limites de uma zona teórica, sobre a qual incidem diferentes correntes e filiações, a Literatura, muitas vezes sem que nos demos conta e a devida ciência, humaniza o homem e o torna mais consciente de seu papel enquanto cidadão do mundo, a partir de um emaranhado aparato. Ultrapassar a zona teórica é observar como essa disciplina se faz presente à realidade humana e opera como um mecanismo de construção do conhecimento a partir de diferentes e formas e maneiras, corroborando para o fortalecimento de seu papel social na atual contemporaneidade.
PALAVRAS-CHAVE: literatura; teoria da literatura; humanização.

ABSTRACT*: This article reflects about the Literature, proposing to discuss your multiple functions and perspectives that refer, on the one hand, to an object for a Theory of Literature, and, on the other, to an instrument at the service of the humanization of peoples. With a theoretical-bibliographic nature, the work is methodologically structured from the re-reading of a set of texts by authors such as René Wellek, Austin Warren, Regina Zilberman, Roberto Acízelo de Souza, Marcia Abreu, Antonio Cândido, among others, whose studies take this same Literature as part of a theoretical device, but also as constitutive to society in general, from the vast set of elements and not only textual manifestations. By establishing a dialogue between such perspectives, one is moving towards an understanding that Literature, although seen almost for the most part as solely linked to a theoretical field of study, generally taught in the Brazilian basic education and university schools, plays a key role in society and its people. By transcending the boundaries of a theoretical zone, which is influenced by different currents and affiliations, Literature, often unbeknownst to us and due science, humanizes the man and makes him more aware of his role as a citizen of the world. from a tangled apparatus. To go beyond the theoretical zone is to observe how this discipline is present in the human reality and*

operates as a mechanism for the construction of knowledge from different forms and forms, corroborating the strengthening of its social role in the contemporary times.
KEYWORDS: *literature; theory of literature; humanization.*

1 Introdução

A Literatura, seja aquela tratada como objeto de estudos para a Teoria Literária e que se relaciona com esse campo de estudo, ou mesmo a relacionada ao domínio das manifestações pelas linguagens diversas – sejam textuais, artísticas, visuais – com a finalidade de despertar emoções, desejos e sentimentos em relação ao que se pensa e ao que constitui cada sujeito em seu íntimo, indica as múltiplas capacidades de uma área que se coloca muito além do conceitual e etimológico, mas que desempenha papel e função.

Se tratada enquanto "patrimônio da humanidade" (ZILBERMAN, 2008, p. 06), a Literatura reflete um conjunto de "expressões verbais que, por escrito ou oralmente, contém um pendor artístico" (ZILBERMAN, 2008, p. 06) e que também exige um olhar de investigação, estudo e posicionamento crítico. Por sua vez, o objeto da teoria literária se vê inserido ao contexto dos cursos de Letras, como aponta, ainda, Zilberman (2008). E, em ambos os casos, estar atento às diferentes se coloca como intrínsecas aos pesquisadores.

Conforme apontam Wellek e Warren (1962) [2008], é preciso distinguir a Literatura dos Estudos Literários por serem atividades distintas. Pontuam que "uma é criadora, é uma arte; a outra, se não exatamente uma ciência, é uma espécie de conhecimento ou saber". Tomando-se a multifuncionalidade de uma mesma Literatura, este estudo se propõe a discuti-la enquanto objeto para uma teoria, mas, igualmente, um instrumento de consciência crítica. Para atingir tal objetivo, a pesquisa se ampara nos pressupostos teóricos de autores como Regina Zilberman, Roberto Acízelo de Souza, Márcia Abreu e Antonio Cândido, entre outros. Ressalte-se a característica metodológica desse trabalho e que se constitui em uma revisão bibliográfica sem, nesse caso, realizar análises comparadas ou subsidiar uma pesquisa experimental.

Na primeira etapa, realizamos uma discussão sobre "A teoria da literatura", situando o eixo teórico vigente na primeira metade do século XX, avançando, posteriormente, para a segunda metade do mesmo século e suas diferenças com vistas à formação de um cenário contemporâneo. Por fim, tratamos em "Muito mais que uma teoria" o aspecto humanizador e que faz a literatura ultrapassar a fronteira teórica, age em prol da humanização do sujeito, como defende Antônio Cândido (1972;1995; 2002).

2 A teoria da literatura

A noção de Teoria da Literatura emergiu, inicialmente, a partir de seu emprego nas obras russas "Notas para uma teoria da literatura", datada de 1905 e escrita por Alexander Portebnia, e "Teoria da literatura", de 1925, de Boris Tomachevski. Apesar de suscitarem tais utilizações, o período de "prestígio" (SOUZA, 2007, p. 21) à noção deveu-se à publicação da obra de René Wellek, austríaco, e de Austin Warren, norte-americano, ainda em 1949 e nominada de "Teoria da literatura". Conforme Souza (2007), a difusão do termo foi responsável por consagrá-lo, ao mesmo tempo em que expressões tradicionais como "poética, história da literatura, crítica literária, ciência da literatura,

retórica e estética" deixavam de ser empregadas. Pontua Souza (2007, p. 21) que esse termo de Teoria da Literatura "se difundiria e se consagraria, para designar atualmente a disciplina que investiga a literatura".

Entretanto, adverte o autor, tratar da Teoria da Literatura não equivale a estabelecê-la como um conjunto das muitas formas de se estudar a Literatura ou mesmo "compartimentos seus" (SOUZA, 2007, p. 21), em uma referência ao que se imagina ser a teoria "uma disciplina preparatória para o estudo das diversas literaturas nacionais ou clássicas" (SOUZA, 2007, p. 21). Como dirá o estudioso,

> Ela constitui certa modalidade histórica e conceitualmente distinta de problematizar a literatura, de maneira metódica e aberta à pluralidade da produção literária e de seus modelos de análise. Assim sendo, a teoria da literatura não consiste nem numa síntese das diversas disciplinas mencionadas, nem numa meia dúzia de noções elementares e "teóricas" cuja razão de ser resida em suas aplicações "práticas" (SOUZA, 2007, p. 22).

O que o autor procura explicitar é que embora situada sob um domínio conceitual, a Teoria da Literatura não corresponde à uma maneira de pôr em segundo plano as disciplinas que antes vinham a nominar esse campo. Trata-se, no entanto, de uma nova orientação, ou forma de se tratar tal domínio. Isto é, da cientificidade regida por um método. Zilberman (2008, p. 08) ao fazer referência ao conceito de Teoria da Literatura situa-o como ciência "à qual compete estudar as manifestações literárias". Considerá-la científica significa "afirmar que corresponde a uma área do conhecimento que requer peritos (técnicos) detentores de competências especializadas para exercê-las". O próprio da teoria é tomar a Literatura enquanto seu objeto. A noção de Teoria da Literatura é posta, segundo Souza (2007, p. 80), como um resultado

> [...] da convergência de diversas correntes de estudos literários desenvolvidas nas três primeiras décadas do século XX, correntes muitas vezes rivais entre si, mas que identificavam ao menos dois pontos básicos: 1. A literatura pode e deve ser objeto de um estudo sistemático, metódico e objetivo; 2. Esse estudo deve partir do princípio de que a literatura é sobretudo uma questão de texto e linguagem, razão por que sua análise deve privilegiar tais elementos e minimizar a importância de fatores extratextuais, como a vida do escritor e os condicionamentos sociais e históricos da obra, o que se contrapõe à ideia central da história da literatura do século XIX, interessada exatamente nos fatores extratextuais (SOUZA, 2007, p. 80).

Para Souza (2007, p. 22), o próprio da teoria literária não equivale tão e somente a um conglomerado de teorias, mas uma "mudança de orientação de tal ordem que o termo na verdade nomeia uma nova disciplina". À lista de correntes teóricas situam-se, por exemplo, aquelas pertinentes à primeira metade do século 20: a) uma focada no estudo imanente do texto e sua forma descritiva, a exemplo do formalismo russo, a escola morfológica alemã, a nova crítica anglo-americana; a fenomenologia dos estratos, por exemplo, no início daquele século, cuja preocupação residia tão somente no "próprio texto, entendido como um arranjo especial de linguagem cujas articulações e organização podem ser descritas e explicadas na sua imanência, isto é, segundo sua

coerência interna" (SOUZA, 2007, p. 37), excetuando-se fatores extra texto, bem como a "subjetividade do escritor ou na objetividade dos fatos e das relações sociais".

Por sua vez, também inserida às principais vertentes da Teoria da Literatura ainda na primeira metade do século 20 está a que trata da ordem sociológica, com o fator transcendente integrante à manifestação literária. Nela verificamos o modo como a Literatura é capaz de se tornar o espelho da sociedade, refletindo a partir do conjunto de manifestações literárias.

> Daí o desenvolvimento de novas atitudes metodológicas, cujas análises não pretendem simplesmente desconsiderar o método linguístico, mas a partir das insuficiências que ele revela. Tais análises tornam a teoria da literatura permeável a outros métodos de investigação, sobretudo os de base sociológica, antropológica, psicanalítica e histórica" (SOUZA, 2007, p. 56).

Destarte às implicações da teoria literária, frise-se a acepção de um estudo centrado sobre o texto literário, comumente atrelado à primeira metade do século 20, pautado no "caráter ultra-especializado de seu conjunto de noções e procedimentos analíticos" (SOUZA (2007, p. 40) que, ao mesmo tempo, resultou em severas críticas acerca desse modelo vigente naquela primeira fase do século supracitado.

Com a revisão sobre a própria base da Teoria da Literatura, o sistema 'bruto' do texto e seu espaço quase que exclusivo na estrutura de análise cede espaço a uma nova perspectiva, já a partir da segunda metade daquele século: agora, o que se tem é um deslocamento para questões que vão além da ordem imanente do texto, procurando observar também o contexto social, histórico, ideológico e político de determinadas manifestações literárias e incluindo novos sujeitos à pesquisa.

3 Muito mais que uma teoria

A transição, ou mesmo amadurecimento da teoria literária verificada nas fases distintas do século 20, corroborou para um novo ciclo instituído à tal área. Tal qual reforça Souza (2007, p. 40), "tudo isso estaria configurando uma ultrapassagem da teoria, à medida que se instalavam novos parâmetros para a investigação da literatura", entre os quais destacavam-se:

> renúncia às sistematizações integralizadoras; entendimento de texto como sintoma de identidades — sobretudo de gênero, etnia e orientação sexual — múltiplas, voláteis e fragmentárias; opção por pesquisas transdisciplinares, rompendo-se, por conseguinte, os limites da especialização; drástica relativização de valores, ou até cancelamento da própria idéia de valor; ampliação do âmbito de estudos para além das obras canônicas e da linguagem verbal; e, finalmente, uma espécie de abolição da substância do mundo, que mais não seria do que um conjunto contingente de signos convencionais.

Como elenca Zilberman (2008, p. 15), nessa nova fase estamos diante de uma Literatura que se relaciona com o mundo que a cerca, "incluindo novos figurantes no processo: o leitor, as mulheres, a identidade nacional". Contudo, mesmo havendo essa transição, não se registraram prejuízos aos objetivos dessa ciência, "já que o ângulo de

visão tem a obra literária como ponto de partida, mesmo quando inserida o mais amplamente possível em um contexto cultural diversificado".

René Wellek e Austin Warren, em texto de 1962 denominado "Literatura e estudo da literatura", apresentado por Zilberman (2008) quando da discussão sobre Literatura e a teoria, realizam uma separação interessante. De um lado, os autores apresentam a Literatura enquanto forma "criadora, uma arte", ao passo que seu estudo se associa a uma modalidade "do conhecer ou do aprender". O estudo da Literatura, explicitam os autores, constitui-se de uma 'prática' racional, mas que também transpõe "para termos intelectuais a sua experiência [do autor] da literatura, assimilá-la num esquema coerente, o qual, para construir conhecimento, tem de ser racional" (WELLEK; WARREN, 1962, *apud* ZILBERMAN, 2008, p. 15). O estudo da Literatura pode ser também simbolizado pelo conceito de Teoria da Literatura e que se ocupa do estudo sistemático.

Se sobre o campo teórico da Literatura incidiram rupturas, sobre essa própria arte também, tornando-a profícua às novas interpretações, entre as quais a de uma Literatura observada enquanto expressão. Antonio Candido (1995, p. 174), ao discutir o conceito de Literatura, explica:

> Chamarei de Literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação.

Antônio Cândido (1972; 2002) reforça o papel da Literatura enquanto uma manifestação e cuja função é também humanizadora. Ela é dotada de funções psicológicas; ela sistematiza nossas fantasias; ela está intrínseca a nós mesmos, mesmo que não percebamos; ela nos ensina, cria, transporta; forma conhecimento; não compreende a unicamente o belo e o bom, mas uma representação da vida; ela educa. Em outros termos, procura-se entrelaçar a Literatura também por sua função e não tão somente a estrutura. Segundo Cândico, falar em função corresponde à função como um todo, desde determinada obra ao autor.

> [...] a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas (CÂNDIDO, 1972, p. 83).

Ainda como aponta Cândido (1972, p. 84), "dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta". Na acepção desse autor, a Literatura atrela-se ao homem, sendo parte constitutiva desse, uma vez que tanto o homem quanto a Literatura expressam-se na/pela linguagem. Ou, como observa Lajolo (2001, p. 35), pode-se entender por Literatura "uma situação especial de uso de linguagem que, por

meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser".

Isto porque "uma vez observando a relação intrínseca entre a literatura e o homem, veremos que esta arte desempenha funções básicas na própria condição de vida humana, dada a influência que exerce sobre o indivíduo. (NASCIMENTO, 2010, p. 12). Ou seja, "a literatura tem como função humanizadora [...] de confirmar a humanidade e o homem" (CÂNDIDO, 1972).

A mesma Literatura também pode ser vista como um produto sócio-cultural (ABREU, 2004) por sua capacidade de possibilitar novas experiências, pontos de vistas, indo ao encontro da perspectiva da humanização descrita por Antônio Cândido.

4 Considerações finais

Ao discutirmos a Literatura como tanto objeto teórico para a teoria literária, quanto um agente humanizador e com função social, vislumbra-se o literário não apenas como aquilo escrito em livros, mas um conjunto de práticas de vida. Permite-nos vê-la como um conjunto de elementos e manifestações não apenas textuais, mas que transcendem ao limite teórico e atuam em prol da humanização dos povos. Ao se estabelecer um diálogo entre tais autores e seus pressupostos, é possível caminhar para um entendimento de que a Literatura, embora vista quase que na maioria das vezes como atrelada unicamente a um campo de estudos, geralmente ensinado nos bancos escolares de escolas da educação básica e das universidades, exerce um papel fundamental na sociedade e para seu povo.

Ao transcender os limites de uma região teórica, sobre a qual incidem diferentes perspectivas e escolas, cada qual com seu olhar e esforço metodológico, a Literatura, muitas vezes sem se nos darmos conta e a devida ciência, humaniza o homem e o torna mais consciente de seu papel enquanto cidadão do mundo. A partir das diferentes manifestações realizadas - arte, a escrita, o verbal e o não verbal – aproxima-nos de outras inúmeras realidades. E é esta uma das grandes funções e contribuições da Literatura em nossas vidas. Ela torna o homem mais consciente e crítico de seu papel.

Nessa direção, vários trabalhos podem ser considerados produtos da Literatura, mas cada qual construído a seu modo, seu valor, com inspirações distintas e atendendo a determinadas condições de produção. Ou seja, nada que se produz ocorre sem um motivo, sem um elemento-chave de inspiração e que pode estar, muitas vezes, no desejo crítico do autor em colocar nessas manifestações seu ponto de vista acerca de determinado assunto, protestar, criticar, elogiar, enaltecer e assim por diante. Está-se fazendo a Literatura e construindo-se uma sociedade letrada com capacidade de enxergar para além dos livros, pranchetas ou mesmo telas de pintura.

Antônio Cândido, em sua missão de descrever a função humanizadora da Literatura, coloca pontos que ajudam a compreender ainda mais qual é esta importância da Literatura discutida no decorrer desse trabalho. Ela é dotada de funções psicológicas, ela sistematiza nossas fantasias, ela está intrínseca aos sujeitos humanos. Ela ensina, cria, transporta, ela forma conhecimento.

Como visto, a Literatura possui importância social e humana, pois é capaz de ultrapassar limites e atuar de forma construtiva tanto para a construção de um conhecimento mais elevado, quanto para mudar vidas.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada, literatura e leitura**. Editora UNESP, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. A literatura e formação do homem. In: **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

LAJOLO, M. **Literatura: l**eitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

NASCIMENTO, Jair Cruz. **O Ensino de Literatura na Educação de Jovens e Adultos.** 2010. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Departamento de Letras e Educação, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Guaribara. 2010.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ZIBERMAN, Regina. **Teoria da Literatura 1**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

WELLEK, René; WARREN, Austin. Literatura e estudo da literatura. *In*: ZIBERMAN, Regina. **Teoria da Literatura 1**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. p. 15.

LOUSA DIGITAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabyane de Carvalho Rodrigues RIBEIRO
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Araci Omizzolo Pereira ROSA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Pós-Graduação em Educação Infantil e Alfabetização

RESUMO: O presente texto visa socializar as práticas vivenciadas a partir do projeto: Lousa Digital como instrumento pedagógico na educação infantil, que foi desenvolvido no Emei Vinicius de Moraes, município de Sinop MT, na turma da fase I, matutino. Sabemos que as crianças e adolescentes estão em constante contato com computadores, *tablets* e supercelulares, e se a escola não acompanhar essa tecnologia, acaba tornando-se pouco interessante para essa nova geração, e a Lousa Digital é uma ferramenta pedagógica auxilia na aprendizagem do aluno, por isso nosso objetivo é proporcionar aulas dinâmicas e significativas que traz um mundo de possibilidades, onde o professor pode realizar esquemas, montar modelos, demonstrar processos, apresentar imagens, trechos de filmes e documentários, além de exercícios e jogos interativos, criar situações de aprendizagem onde as crianças possam pensar e agir interagindo de acordo com a realidade em que o aluno esta inserido, nosso meio está em constante transformação e devemos ter em mente que durante toda a vida estamos aprendendo e inserido no mundo tecnológico e a lousa digital e um instrumento que podemos trabalhar perfeitamente em sala de aula através de forma lúdica e prazerosa. Os alunos serão motivados em relação ao projeto, trabalhamos através de livros de literatura clássica, onde os mesmos possam interagir de forma educativa, através da sequência de atividades, alfabeto, escrita com a caneta magica desenhos dos personagens, pinturas. Concluímos então que com esse projeto da lousa digital as crianças aprendem brincando fornecer meios para que a aula se torne mais interativa e os alunos mais participativos.
PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; lousa digital; jogos; literatura; crianças e professores.

ABSTRACT: *The present text aims to socialize the practices experienced from the project: Lousa Digital as a pedagogical instrument in early childhood education, which was developed at Emei Vinicius de Moraes, Sinop MT, in the morning phase I class. We know that children and adolescents are in constant contact with computers, tablets and supercellulars, and if the school does not follow this technology, it becomes uninteresting for this new generation, and Lousa Digital is a pedagogical tool that helps students learn. Therefore, our goal is to provide dynamic and meaningful classes that bring a world of possibilities, where the teacher can make diagrams, assemble models, demonstrate processes, present images, excerpts of films and documentaries, besides exercises and interactive games, create situations of learning where children can think and act interacting according to the reality in which the student is inserted, our environment is constantly changing and we must keep in mind that throughout our lives we are learning and inserted in the technological world and the digital whiteboard and a instrument that we can work perfectly in the classroom through playful and pleasure osa. Students will be motivated in relation to the project, we work through books of classic literature, where they can interact in an educational way, through the sequence of activities, alphabet,*

writing with the magic pen, character drawings, paintings. We then conclude that with this digital whiteboard project children learn by playing to provide ways for the class to become more interactive and the students more participative.
***KEYWORDS**: Early childhood education; digital whiteboard; games; literature; children and teachers.*

1 Introdução

O uso da lousa digital na educação infantil é proporcionar aulas dinâmicas e significativas que traz um mundo de possibilidades, onde o professor pode realizar uma qualidade melhor de ensino para o aluno de uma forma que seja prazerosa e de acordo com a sua realidade.

Segundo Pretto (1996, p. 15), "A formação de um novo ser humano, que viva plenamente esse mundo da comunicação, exige uma nova escola e um novo professor, capazes de trabalhar com esse mundo de informações e de tecnologias". Nessa perceptiva, o professor precisa caminhar junto com o avanço da tecnologia e a lousa digital e uma ferramenta pedagógica que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem das crianças por meio de interação com imagens, sons, vídeos de forma lúdica e prazerosa. Nakashima e Amaral (2007, p. 6) diz que:

> A finalidade de se integrar mais uma tecnologia na educação – além do retroprojetor, da televisão, do rádio, dos computadores, dentre outros – está relacionada, principalmente, com a ideia de como esse recurso poderá complementar e potencializar os processos educativos em sala de aula, inovando os modos de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a Lousa Digital faria a mediação entre as atividades propostas pelo professor e a compreensão e assimilação das mesmas pelos alunos, auxiliando no desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino e de aprendizagem.

Com a lousa digital o professor pode realizar esquemas, montar modelos, demonstrar processos, apresentar imagens, trechos de filmes e documentários, além de exercícios e jogos interativos, criar situações de aprendizagem. E as crianças podem interagir de forma educativa, através da sequência de atividades, alfabeto, escrita com a caneta interativa.

2 Desenvolvimento

O objetivo das atividades é utilizar os recursos disponíveis na lousa digital, como interagir com caneta especial escrevendo, pintando, jogos, animações, vídeos dentre outras possibilidades. Estamos na era digital, e a interatividade em sala de aula é importante para o aprendizado de forma dinâmica.

3 Aplicação da atividade

No primeiro momento conversar com as crianças a respeito do alfabeto (o que é, quais são as letras, quais os sons, a importância para a leitura e escrita das palavras. Através de uma roda de conversa, fazer questionamentos prévios para aguçar a

curiosidade das crianças em relação à temática, bem como identificar os conhecimentos já adquiridos por elas.

Conteúdo trabalhado foi reconhecimento do alfabeto, identificar as letras do alfabeto e distinguir o som de cada letra. Através de vídeo da Abecedário da Xuxa, atividades com o alfabeto da turma da Mônica. Utilizando os personagens queridos pela as crianças ajudam aumentar o interesse e estimula o aprendizado.

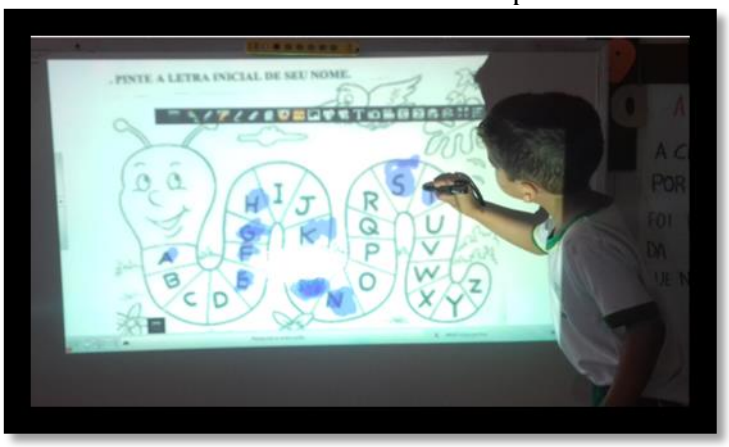


Imagem1: Pintar a letra inicial do seu nome.

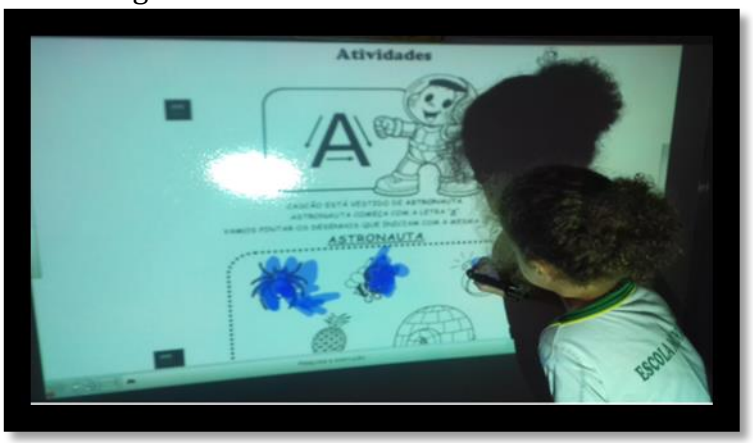


Imagem 2: Pintar desenho que começa com a letra A.

Nas imagens acima as crianças estão desenvolvendo sua atenção, memória, oralidade, integração e ampliar vocabulário com lousa digital:

- Relacionando letra com algumas palavras, através do som e de imagens.
- Fazer com que os alunos reconheçam as letras que compõe seus próprios nomes.
- Associar as letras do alfabeto com desenho que as tenham como composição inicial

O lúdico pode ajudar a criança a alfabetizar-se, escrever a partir do momento em que ele a torna espectadora e interlocutora de atos de leitura e escrita.

4 Resultados

A avaliação foi baseada na participação e no envolvimento das crianças em relação as atividades desenvolvidas. A interação das crianças com a lousa digital e com a professora na roda de conversa e nas atividades propostas.

Barros (2007, p. 02) afirma que:

> A relação entre a educação e as tecnologias foi impulsionada pelas exigências da atual sociedade da informação, dentre as quais estão a diversidade, que engloba o oferecimento de opções de escolha para os indivíduos, o respeito às diferentes culturas, a inclusão social e digital, as novas formas de se comunicar e de aprender mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação; a flexibilidade nos processos sociais, revendo o paradigma da rigidez e do determinismo; a rapidez e o acesso às informações, principalmente devido às potencialidades da internet; e a constante atualização, que incorpora a necessidade de estar aberto ao novo e à educação permanente.

Os resultados foram alcançados, e as crianças conseguiram atingir os objetos proposto de forma significativa. Com a lousa digital a participação das crianças e maior, pois oferece interação, imagem e som.

4 Considerações

A utilização da lousa digital no meio educacional é um recurso inovador na qualidade do processo de ensino aprendizagem. A Lousa Digital é um dos meios de aprendizagens dinâmicos e motivadores, capazes de despertar maior interesse e uma facilidade de construção do conhecimento e consegue envolver diversos estímulos, como a audição, a visão e o tato, desta forma alcança todas as crianças pois cada um tem uma maneira de aprender.

Referências

NAKASHIMA, R. H. R.; AMARAL, S. F. do. **Práticas pedagógicas mediatizadas pela lousa digital**. Virtual Educa, 2007. Disponível em: < http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19209/n03ruiznaka07.pdf.>. Acesso em:29 nov. 2019.

Belos Estilos. Disponível em: <https://belaestilos.biz/educacao-atividades/atividade-de-arte-para-pintar/.>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Ler e Aprender. Disponível em: < https://lereaprender.com.br/atividades-de-alfabetizacao-turma-da-monica/alfabeto-com-a-letra-a-turma-da-monica/ .>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MEDIANDO A CONSTRUÇÃO DE SABERES E A (RE)LEITURA DE MUNDO NA SALA DE AULA: A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Regina Uemoto Maciel MARTINS
Secretaria de Estado de Educação
Leandro José do NASCIMENTO
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem

RESUMO: Este artigo discorre sobre o papel da Educomunicação como prática pedagógica, instrumento de construção de saberes e (re)leitura de mundo, a partir das experiências e proposta do projeto de inserção social denominado "Educomunicação: mídia aliada à educação", desenvolvido com alunos do ensino médio da Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros, no município de Colíder, norte de Mato Grosso. Idealizado como parte das atividades do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Sinop, a ação se constitui na oferta de minicurso e oficinas voltados ao desenvolvimento de práticas educomunicativas de produção de vídeos e minidocumentários pelos alunos do primeiro ao terceiro anos, fomentando a mediação tecnológica e a construção de saberes no ambiente educacional. Os pressupostos teóricos utilizados são Ismar Soares, Luiz Carlos Lucena, Graça Caldas, entre outros pesquisadores que discutem a Educomunicação como espaço de diálogo e por meio do qual é possível articular o processo de ensino-aprendizagem ao cotidiano social de alunos, propiciando a construção de sentidos e referências de mundo. A pesquisa conclui que, mais do que fazer parte do meio social no qual as pessoas vivem, os meios de comunicação também podem se relacionar de forma intrínseca com o contexto pedagógico, funcionando como operadores do saber, servindo as múltiplas plataformas midiáticas como espaço de propagação de ideias e pensamentos. Na/pela prática educomunicativa, os estudantes são estimulados a retratarem, cada qual a seu modo, as diferentes formas de enxergar o contexto social no qual se inserem e, dessa maneira, tornam-se cidadãos mais conscientes e ativos no seu espaço.
PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação; prática pedagógica; Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros.

ABSTRACT: *This article discusses about the role of the Educommunication as a pedagogical practice, instrument of knowledge construction and (re) reading of the world, from the experiences and proposal of the social insertion project called "Educommunication: media allied to education", developed with students of the Judge Milton Armando Pompeu de Barros State School, in the municipality of Colíder, north of Mato Grosso. Conceived as part of the activities of the Graduate Program in Letters (PPGLetras), of the University of Mato Grosso State, Sinop campus, the action consisted in offering short courses and workshops focused on the development of the minidocumentaries and video production as educommunicative practices by the students from the first to the third grades, promoting technological mediation and the knowledge construction in the educational environment. The used theoretical assumptions are Ismar Soares, Luiz Carlos Lucena and Graça Caldas, among other researchers, who discuss the Educommunication as a space for dialogue and through which it is possible to articulate*

the teaching-learning process to the social daily students' life, providing the construction of meanings and world references. The research concluded that, rather than being part of the social environment in which people live, the media can also be intrinsically related to the pedagogical context, functioning as knowledge operators, serving the multiple media platforms as a space for the ideas and thoughts propagation. In/by educommunicative practice, students are encouraged to portray, in their way, the different forms of seeing the social context on which they are inserted and, thus, becoming more aware and active citizens in their space.
KEYWORDS: *Educommunication; pedagogical practice; Judge Milton Armando Pompeu de Barros State School.*

1 Introdução

Na contemporaneidade, a formação de cidadãos críticos e capazes de estabelecer questionamentos quanto ao mundo que os cerca não é mais papel exclusivo das escolas, instituições de ensino ou mesmo as famílias. Em uma sociedade cada vez mais multimidiática e imersa a uma pluralidade de gêneros discursivos, sejam orais, auditivos, escritos e manifestados em diferentes contextos e plataformas, também a mídia vem sendo peça central quando do exercício de educar.

O espaço conquistado pelo aparato midiático reside no fato de que, conforme expõem Deliberador e Lopes (2011, p. 86), as mídias se fazem cada vez mais presentes em meio aos lares brasileiros, proporcionando reflexões "atuais ao que se refere à leitura de mundo representada pelos meios de comunicação e à qual os jovens se baseiam para construir a sua realidade". Logo, estar-se-ia caminhando para a construção de "receptores críticos, conscientes e capazes de estabelecer uma relação dialógica com esses meios" (DELIBERADOR; LOPES, 2011, p. 87).

Articular as referências proporcionadas pelos veículos de comunicação àquelas experiências dos sujeitos inseridos à sociedade pode propiciar a construção de saberes e múltiplas aprendizagens nas quais "essas várias formas de abordar, de interpretar, de viver no mundo podem conviver e propiciar um chão' para que, continuamente, novas formas de subjetividade sejam viabilizadas" (GOULART, 2011, p. 52).

No desafio de incorporar as tecnologias midiáticas e estabelecer novas condições de produção e leitura de mundo é que se insere a Educomunicação, isto é, uma nova área "interdisciplinar de intervenção social, profundamente vinculada a projeto de defesa e promoção da cidadania, implementada através da perspectiva de uma gestão democrática da comunicação" (SOARES, 2002, p. 17).

Tomando-se como base essa premissa, este artigo realiza uma reflexão sobre o papel da Educomunicação enquanto uma prática pedagógica também passível de ser aplicada no contexto escolar. Isso porque se consolida como um terreno fecundo à criticidade e ao letramento, uma vez que mídia e linguagem são parte do conhecimento dos alunos.

Para promover tal discussão, adota-se como ponto de partida o projeto "Educomunicação: mídia aliada à educação", aplicado na Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros, no município de Colíder, norte de Mato Grosso. Idealizado por discentes do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Sinop, a ação se constitui na oferta

de minicurso voltado à produção de práticas educomunicativas de produção de vídeos e minidocumentários pelos alunos do Ensino Médio dessa unidade.

O estudo se baseia nos pressupostos teóricos de Ismar Soares, Luiz Carlos Lucena, Graça Caldas, entre outros pesquisadores da área, articulando a Educomunicação aos multiletramentos e, dessa forma, edificando um espaço de diálogo por meio do qual é possível articular o processo de ensino-aprendizagem ao cotidiano social dos alunos, produzindo sentidos sobre o mundo que os cerca.

2 Educomunicação

Soares (2016, p. 12) considera a prática educomunicativa como aquela capaz de "converter-se em aliada de processos de avaliações formativas, preparando os caminhos para que toda a comunidade educacional possa rever e reconstruir, de forma permanente, as relações de comunicação no interior dos ecossistemas educativos de cada escola".

A área da Educomunicação, que no Brasil se constitui como recente, "permite o cruzamento de saberes, promovendo a interlocução ou a conversa entre os que constroem ou se utilizam desses saberes" (SOARES, 2006, p. 03), evidenciando a superação da dicotomia: Educomunicação como resultado, apenas, da junção da mídia com a educação. Ela vai além, pois inaugura um caminho de renovação das práticas sociais porque promove a mediação do mundo pela comunicação (SOARES, 2011).

A referida mediação se dá pela capacidade de, conforme aponta Soares (2011), ser a Educomunicação transdisciplinar e realizar o tratamento de assuntos, muitas vezes, complexos a partir de múltiplas linguagens e abordagens que, como um todo, resultará em processos de produção e disseminação do conhecimento científico. Para esse mesmo autor, a prática mídia-educativa "já demonstrou reunir condições de garantir, por meio de seus projetos multidisciplinares, o exercício indispensável da autonomia, da diversidade e do protagonismo dos sujeitos sociais" (SOARES, 2016, p. 13), por exemplo, os "professores, alunos e membros da comunidade escolar" (SOARES, 2016, p. 13).

A proposta da Educomunicação é que se trabalhe por duas áreas de intervenção: mediações tecnológicas nos espaços educativos e educação frente aos meios de comunicação. Já na América Latina, há a proposta de uma terceira área, a da gestão.

> - mediações tecnológicas nos espaços educativos: que apontam para a necessidade de preparar professores e estudantes para usufruir dos novos recursos e usá-los adequadamente, tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto nas atividades voltadas a ampliar o campo da expressividade das novas gerações *(information literacy)*;
> - educação frente aos meios de comunicação: preocupada com o impacto do sistema de meios sobre crianças e adolescentes *(media literacy);*
> Já na América Latina, além dessas duas áreas, [...] há um terceiro conceito, o da gestão da comunicação em espaços educativos, aqui entendida como o conjunto dos procedimentos voltados a criar o que Martin-Barbero define como ecossistemas comunicativos (SOARES, 2002, p. 16-17).

Como se observa, a sociedade contemporânea constrói-se nas/pelas mediações com as tecnologias porque elas também favorecem o conhecimento. Mas a tecnologia em questão é encarada em um sentido mais amplo, em que os instrumentos tecnológicos (computadores, Datashow, etc) são inseridos à metodologia docente.

No contexto pedagógico, o uso da mídia nos espaços educativos pode se dar, conforme Caldas (2010, p. 149), de duas maneiras: a primeira delas compreende a utilização, nos espaços educativos/salas de aula, do conteúdo apresentado pelos veículos de comunicação; a segunda perfaz o estímulo à própria produção de conteúdo, por meio do uso "recursos comunicacionais". Em ambas as perspectivas, a inserção do sujeito cidadão e aluno ao processo de produção, pesquisa, coleta de informações e a divulgação de resultados a partir das diferentes linguagens e suportes midiáticos potencializa a construção de conhecimento.

Em outras palavras, o que também se coloca em voga é a qualificação do aluno e suas habilidades para, a partir de então, compreender o universo de multisemioses ao qual está inserido. Segundo Rojo (2012, p. 19), multisemioses "são textos compostos de muitas linguagens (multimodalidade ou multissemiótico) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar".

É nesse contexto de se observar a Educomunicação, mediante o uso dos meios de comunicação, como uma ferramenta de auxílio a professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem que se aplicou o projeto "Educomunicação: mídia aliada à educação". Sua adoção residiu no fato de estimular a prática pedagógica a partir da interconexão entre esses dois campos, de forma a tornar tal possibilidade um agente transformador no processo de educação. O público alvo e sobre o qual todo processo se executou foi o de estudantes do ensino básico.

3 Educomunicação: mídia aliada à educação

Repensar a relação entre escola e a mídia é fundamental para o exercício e prática pedagógica. Mais do que nunca, é preciso compreender "as mídias não mais como adversárias e sim parceiras no processo de aprendizado" (AMORA, 2008, p. 28) porque elas exercem alto poder de influenciar comportamentos, atitudes e opiniões. Além disso, em se tratando do público jovem, sua relação com o contexto midiático é inegável, uma vez que se conectam diretamente a ele, estando-se diretamente envolvido pelos produtos da mídia.

> Formar alunos conhecedores dos meios de comunicação a ponto de poder interferir nos produtos oferecidos pelos veículos é um objetivo que devemos perseguir diariamente no processo escolar. E, ainda, formar cidadãos que possam criar seus próprios veículos dentro dos meios de comunicação existentes é essencial para a evolução da sociedade como um todo (AMORA, 2008, p. 27).

Diante desse cenário, é que se desenvolveu, em 2017, o projeto "Educomunicação: mídia aliada à educação" na Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros, em Colíder. Inserido a uma prática de inserção social do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Sinop, o trabalho consistiu na oferta de um curso de produção de minidocumentários

a um grupo de 30 discentes dessa unidade educativa. A escolha pela instituição residiu no fato de nela já haver projetos de Educomunicação – como a TV Pompeu – que vem proporcionando competências e habilidades a esse público escolar.

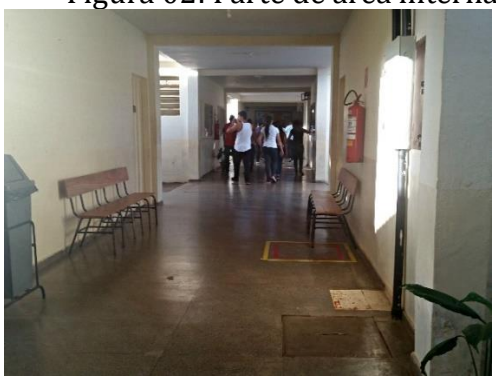
As ações práticas quanto à formação estudantil seguiram os pressupostos teóricos de André Martins (2009), Alex Molleta (2009) e Luiz Carlos Lucena (2012), todos relacionados às técnicas do meio audiovisual (iluminação, som, imagem, luz, edição), uma vez que a produção de vídeo foi escolhida como prática educomunicativa e a partir da qual os estudantes foram desafiados a estabelecerem releituras de mundo entre os contextos social e educacional. Todo o arcabouço foi percorrido seguindo um traçado metodológico previamente definido durante a realização da agenda. Na época em que o curso foi realizado em Colíder, a escola estadual **c**ontava com um total de 890 alunos distribuídos entre as turmas de primeiro, segundo e terceiro anos.

Figura 01: Área externa de escola



Fonte: Arquivo dos autores

Figura 02: Parte de área interna



Fonte: Arquivo dos autores

Para o projeto de inserção social foram ofertadas 35 vagas para os alunos frequentes da escola dos três turnos. Para participar do projeto era necessário atender a requisitos como: dispor de um computador portátil, por meio do qual pudesse realizar a instalação de software gratuito de edição de vídeos e de aparelho para gravação de áudio/vídeo, como celular ou câmera. O período letivo contou com aulas aos sábados durante o mês de maio de 2017, perfazendo quatro encontros intercalados.

No percurso metodológico, estabelecido com vistas a promover o conhecimento necessário tanto sobre a questão educomunicativa, quanto às noções básicas da produção audiovisual, desenvolveram-se quatro etapas, abaixo sintetizadas no quadro: Todas foram implementadas com a colaboração de um mediador, à época, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ademais, o curso de inserção social também estimulou estudantes a doarem um quilo de alimento para realizarem a inscrição, que permitiu, posteriormente, a entrega à "Casa dos Peregrinos", instituição que abriga idosos abandonados.

Quadro 01: competências educomunicativas

Etapa	Conteúdo programático
01 Noções básicas	**-** Acesso à ementa e ao cronograma de atividades teóricas e práticas; - Primeiras abordagens dos elementos que compõem a edição de um vídeo (movimento, enquadramento e plano de câmera), bem como

	vídeos que ilustraram as técnicas explanadas; - Atividade prática de filmagem, com movimento de câmera.
02 Produção Técnica 	- Características básicas da produção de vídeos; elaboração de roteiros; diálogos sobre tempo de duração das produções; noções de enquadramento, entre outras técnicas necessárias à pré-produção do material audiovisual; - Divisão das equipes.
03 Explorando a edição de vídeo 	- Com o auxílio dos facilitadores, os participantes editaram seus trabalhos. Durante a edição houve a troca de informações e esclarecimento de dúvidas, bem como a apresentação de conteúdos como: inserção de créditos aos entrevistados, identificação de personagens.
04 Ajustes finais e exibição 	- Ajustes finais na edição dos minidocumentários; Apresentação dos nove trabalhos à comunidade.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como resultados práticos do projeto Educomunicação, produziram-se trabalhos com diferentes temáticas relacionadas a vários contextos e vivências dos alunos, tais como: *bullying*, esporte na escola, sequestro de crianças e adolescentes, depressão, festas escolares, pais e alunos, as diferenças no ensino e aprendizagem de ontem e hoje. Como produto final, houve apresentações dos trabalhos à comunidade de pais, professores e sujeitos entrevistados.

No que tange à avaliação dos resultados do projeto, a comunidade participante foi unânime em associar o conhecimento adquirido a um processo prazeroso, instigante e mesmo desafiador. Em outros termos, estimular a prática da Educomunicação é também despertar o protagonismo daqueles que se veem inseridos no processo e os preparar para novas percepções. Amora (2008, p. 29) ressalta a importância desse estímulo ao afirmar que

> [...] com sua autoestima em alta e a sensação de que estão tendo um aprendizado que lhes dará ferramentas para a vida em sociedade, eles se tornam mais abertos ao aprendizado como um todo. Tornam-se ainda indivíduos mais cientes de suas responsabilidades não só com a escola, mas também com toda a sociedade em volta dela. Passam a ser criadores e propagadores de cultura local.

Mas, mais do que "disponibilizar os produtos midiáticos, os equipamentos e o que quer que seja" (FILÉ, 2008, p. 41) nas escolas, é preciso compreender que as mudanças "produzidas pelas tecnologias exigem bem mais do que simples adesão ou simples rechaço. Exigem conhecimento do que está se passando com a sociedade, com as formas de educar, com as formas dos mais jovens, suas lógicas etc" (FILÉ, 2008, p. 41). Ao mesmo tempo, faz-se necessário pensar em projetos que associem cada vez mais as tecnologias eletrônicas e digitais para que sejam trabalhadas não sob a forma de ferramentas, mas como práticas pedagógicas capazes de instrumentalizar as visões de mundo pelos alunos. Dinâmicas essas que, por si só, representam desafios ao campo educacional.

4 Considerações finais

A partir da discussão estabelecida, observou-se que a Educomunicação, quando inserida ao contexto pedagógico de adolescentes e jovens, corroborou uma reflexão quanto: a) o papel das mídias no desenvolvimento de uma visão crítica de estudantes; b) a construção de conhecimento sobre as técnicas de produção audiovisual; c) integração e vivência de alunos com os produtos dos meios de comunicação (vídeos); d) construção de leituras de mundo por meio das quais se conectavam o contexto educacional e social do aluno; e, e) estímulo à capacidade de sujeitos hipermidiáticos e constituídos por linguagem.

O desenvolvimento dessas habilidades permitiu uma aprendizagem significativa, pois se efetivou a partir das narrativas produzidas sob o ponto de vista dos próprios alunos, possibilitando uma perspectiva diferenciada da realidade e a aquisição de uma nova postura. Evidencia-se, dessa forma, a importância de se trabalhar as tecnologias em sala, ao promover o acesso ao mundo contemporâneo e a possibilidade de se comunicar nos diversos meios midiáticos ofertados pela sociedade da informação.

Ainda como forma prática, a capacitação oportunizada foi concluída por 70% dos 35 inscritos inicialmente, demonstrando um resultado favorável ao projeto. Se para os alunos o curso se apresentou como marcado pelo dinamismo, para os mediadores responsáveis pela execução das aulas, o projeto subsidiou a compreensão e o argumento de que os meios de comunicação também podem se relacionar de forma intrínseca com o contexto pedagógico, funcionando como operadores do saber, servindo as múltiplas plataformas midiáticas como espaço de propagação de ideias, pensamentos e visões.

Quando solicitados para avaliarem o curso, os alunos expressaram satisfação. Elogiaram a metodologia de aula e a forma dinâmica de exposição dos conteúdos, consideraram o nível do curso elevado, pois aprenderam a elaborar roteiros, organizar enquadramentos, planos, formas de filmagens, efeitos e ferramentas de edição de vídeos. No entanto, o curto tempo de duração do curso foi apontado como um ponto a ser repensado, pois gostariam que houvesse mais tempo para que os conteúdos fossem mais detalhados.

Assim, na/pela prática educomunicativa, é possível estimular os alunos a enxergarem o mundo que os cerca e a expressarem os contextos escolares, contribuindo para formar cidadãos mais conscientes e agentes de mudanças.

Por fim, o grupo avaliou a experiência profícua, pois proporcionou conhecimento e desenvolvimento de habilidades aos cursistas, bem como maior interação entre os municípios de Sinop e Colíder, além do diálogo entre os espaços da Universidade e da escola pública de Ensino Médio.

Referências

AMORA, Dimmi. Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa? *In*: FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e Educação** – as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008, p. 15-30.

CALDAS, Graça. Mídia, educação científica e cidadania: as experiências das revistas Eureca e ABC das Águas. *In*: PINTO, Gisnaldo Amorim (Org.). **Divulgação Científica e Práticas Educativas**. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 149-166.

DELIBERADOR, L.M.Y; LOPES, M.F. Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 85-103, jan./jun. 2011.

FILÉ, Valter. Novas tecnologias, antigas estruturas de produção de desigualdades. In: FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e Educação** – As mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008, p. 31-47.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla. V.; RIBEIRO, Ana E. (Orgs.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011, p. 41-58.

LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MARTINS, André. **A Luz no Cinema.** Unicamp, 2009.

MOLETTA, A. **Criação de curta metragem em vídeo digital**: uma proposta de produção de baixo custo. São Paulo: Summus, 2009.

ROJO, Roxane H.R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxana H. R; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. Comunicação & Educação. **Revista do departamento de Comunicações e Artes da ECA/ USP**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, 2002. Disponível em http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012. p. 16-25. Acesso em: 10 out. 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-25, maio 2016. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451/112708. Acesso em: 14 out. 2019. doi:http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p13-25.

SOARES, Donizete. **Educomunicação - o que é isso?** São Paulo: Genz, 2006.

MULHERES A SÓS: UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A CONDIÇÃO DA MULHER EM "GEORGINA NA JANELA", DE TEREZA ALBUES, "FLORES AO TELEFONE", DE MARIA JUDITE DE CARVALHO, E "LIBERDADE ADIADA", DE DINA SALÚSTIO

Glaucia Ribeiro LIMA[35]
Antonio Aparecido v[36]

RESUMO: Este estudo comparativo entre a literatura brasileira, portuguesa e cabo-verdiana de autoria feminina da pós-modernidade apresenta um diálogo sobre a condição da mulher nos contos "Georgina na janela", de Tereza Albues, escritora mato-grossense, "Flores ao telefone", de Maria Judite de Carvalho, escritora portuguesa, e "Liberdade adiada", de Dina Salústio, autora cabo-verdiana. Nestas obras, nem sempre a mulher lhe assegura o direito de falar, de se impor. As protagonistas são mulheres silenciosas ou silenciadas num contexto em que o direito de falar pertence ao homem. Nestes contos, as autoras problematizam o papel social da mulher representada nas personagens femininas num contexto adverso a elas, muitas vezes sozinhas e sem encontrar saída em sociedades ainda com resquícios patriarcais, mesmo num contexto sócio-cultural pós-moderno, cujo conceito ideológico se constitui mais amplo à modernidade a partir de uma infraestrutura industrial e econômica na globalização, sem desconhecer questões de gênero, etnia, classe e religião. Voltou-se a atenção à condição da mulher, seus laços com a casa, ainda sob sua tutela, e a luta ou não por um espaço externo numa sociedade que por séculos conferiu à mulher o papel de "o outro", um ser sob a dominação masculina. Segundo Beaouvoir (2000), isso se deve, em parte, ao fato de que a definição do feminino se restringe à questão do gênero. Contribuiu para as discussões também os estudos de Lúcia Osana Zolin (2003), considerando que, para a autora, o cânone tradicional brasileiro sobretudo até 1970 (que pouco se diferencia dos africanos de língua portuguesa), é de ordem masculinista e, conscientemente ou não, tira a visibilidade da literatura de autoria feminina. Como método utilizado para compreender a presença da mulher, enquanto escritora e personagem, na literatura no Brasil, em Portugal e em Cabo Verde, e sua construção enquanto sujeito social feminino, buscou-se também as contribuições das autoras Nelly Novaes Coelho (1993), Benilde Caniato (1996) e Simone Caputo Gomes (2008).
PALAVRAS-CHAVE: Autoria feminina; condição da mulher; literaturas de língua portuguesa.

ABSTRACT: *This search about comparative literature between Brazilian, Portuguese and Cape Verdean literature of the female authorship in the postmodernity shows the dialogue about the woman's condition in the Georgina na janela tale written for the writer mato-grossense Tereza Albues, Flores ao telefone of the Maria Judite de Carvalho a Portuguese writer and Liberdade adiada of the Cape Verdean writer Dina Salústio. In these narratives, the woman can not have voice. The main characters are silent or silent women in a context*

[35] Graduanda do Curso de Letras e bolsista de Iniciação Cientifica pela Universidade do Estado de Mato Grosso.
[36] Graduado em Letras pela UNEPAR PR. Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Católica de Minas Gerais PUC/BH. Mestre e Doutor em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo USP. Professor do Curso de Letras do Campus da UNEMAT de Sinop, e membro permanente dos Programas de Mestrado em Letras PROFLETRAS e PPGLetras. E-mail: amantovani@unemat.br

where the right to speak belongs to the man. In these stories, the authors problematize the social role of women represented in female characters in a context that is adverse to them, often alone and without finding a way out in societies with patriarchal remains, even in a postmodern socio-cultural context, whose was constituted the ideological concept. Broader to modernity from an industrial and economic infrastructure in globalization, without ignoring issues of gender, ethnicity, class and religion. Attention was turned to the condition of women, their ties to the house, still under their tutelage, and the struggle or not for an external space in a society that for centuries gave women the role of "the other", a being under male domination. According to Beaouvoir (2000), this is partly due to the fact that the definition of the feminine is restricted to the issue of gender. Contributed to the discussions also the studies of Lucia Osana Zolin (2003), considering that, for the author, the traditional Brazilian canon especially until 1970 (which differs little from Portuguese-speaking Africans), is masculinist and, consciously or not, takes away the visibility of the female authored literature. As a method used to understand the presence of women, as a writer and character, in the literature in Brazil, Portugal and Cape Verde, and its construction as a female social subject, we also sought the contributions of the authors Nelly Novaes Coelho (1993), Benilde Caniato (1996) and Simone Caputo Gomes (2008).
KEYWORDS: *Female outhorship; Woman´s condition; Portuguese language literatures.*

1 Introdução

O gênero discursivo conto tem apresentado historicamente uma complexidade de conceitos. Numa das proposições de Gustavo Luís Carrera, para a identificação deste gênero, coloca-o como um guarda-chuva que [...] acolhe sob sua sombra do apólogo à fábula, o poema em prosa, a história fingida "o relato e até o conto mesmo" (CARRERA, 1993, p. 54).

Sobre esta complexidade de conceituação, Simone Caputo Gomes lembra Cortázar quando o autor propala a necessidade de uma discussão sobre sua difícil definição sobre seus múltiplos e antagônicos aspectos, de que ele é "tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem" (CORTÁZAR, 2006, p. 149). Este autor, sobre a noção de "limite" (2006, p. 151), demarca para o conto um limite físico, e que em virtude de sua breve extensão, rejeita digressões e extrapolações, e ressalta a economia de meios, a eliminação de acessórios e da consequente condensação, o que gera uma tensão interna e um efeito máximo (ibid.: 151-160).

Do conto à literatura de autoria feminina, para este exercício propomos trabalhar comparativamente, contos de Maria Judite de Carvalho, Dina Salústio e Tereza Albues, todos no contexto da pós-modernidade cujo conceito ideológico se constitui mais amplo à modernidade a partir de uma infraestrutura industrial e econômica, na globalização, sem desconhecer questões de gênero, etnia, classe e religião. A mulher é parte integrante desta nova ordem social e econômica. Ela sente a necessidade de se impor, de se estabelecer em par de igualdade ao homem, mas enfrenta nesta nova configuração, uma sociedade ainda arraigada ao patriarcalismo em que submeteu por séculos a mulher a uma condição inferior, fragilizada e dominada pelo homem. Tal condição se presentifica também na literatura, escrita em sua maioria por homens, que conscientemente ou não, se manifestam como uma espécie de ser universal.

Historicamente, a mulher foi repelida nos diversos campos do saber. Como autora, sua presença é constatada apenas nos últimos séculos, mas ainda, às vezes, revestida por pseudônimos masculinos. A considerável produção literária de autoria feminina, publicada à medida que o feminismo foi conferindo à mulher o direito de falar, surge imbuída da missão de "contaminar" os esquemas representacionais ocidentais, construídos a partir da centralidade de um único sujeito (homem, branco, bem situado socialmente), com outros olhares, posicionados a partir de outras perspectivas.

O ponto alto no movimento de liberação feminina, ao lado de lutas liberacionistas, o corre na década de 1960. Verifica-se uma tentativa de reverter esta ordem sobretudo na literatura de autoria feminina a partir do Modernismo com ênfase no pós-modernismo. Esta literatura conquista um grande público leitor e enfatiza, nas personagens femininas, uma mulher emancipada ou em emancipação pautada na luta por novos valores:

> No século XIX, as mulheres que escreveram, que desejaram viver da pena, que desejaram ter uma profissão de escritoras, eram feministas, pois só com o desejo de sair do fechamento doméstico já indicava uma cabeça pensante e um desejo de subversão. E eram ligadas à literatura. Então, na origem, a literatura feminina no Brasil esteve ligada sempre a um feminismo incipiente (DUARTE, 2003, p. 267).

Sem o intuito de se discutir propriamente o feminismo, nossas reflexões iniciais partem, como se disse, da escrita de três autoras, a mato-grossense Tereza Albues, Dina Salústio; cabo-verdiana e, Maria Judite de Carvalho; portuguesa, com as respectivas publicações, *Buquê de Línguas*, *Mornas eram as noites* e *Flores ao telefone*. Nestas obras, nem sempre a mulher lhe assegura o direito de falar, de se impor, representando as personagens femininas libertárias numa concepção feminista de luta, muitas vezes as personagens são mulheres silenciosas ou silenciadas num contexto em que o direito de falar pertence ao homem. Nossa opção por estas autoras se dá por elas problematizarem o papel social da mulher representada nas personagens femininas que se impõe, num contexto adverso à mulher, ou se silenciam diante das adversidades.

2 O diálogo entre os contos

"Georgina na Janela", conto de Tereza Albues, apresenta uma personagem feminina, esperançosa, que se veste livremente, mãe por condição, ou seja, irmã mais velha, conselheira e administradora do próprio lar. Seu pai, Manolo Arroyo, nunca a deixou ser livre, curtir a vida, namorar ou até mesmo viver plenamente cada etapa da sua vida. Tê-la por perto, seria cômodo, pois a mãe de Georgina, Dona Hermínia havia falecido, e mesmo que a hierarquia do lar seria do pai, estava nas mãos dela todo o seu funcionamento "mãe" e emprestada doméstica.

Georgina, "era o esteio, a viga-mestra da estrutura dos Arroyo", (p. 46), perdeu a mãe, como se disse, e o pai, após um derrame cerebral, tornou-se cadeirante e dependente dos cuidados da filha. Apesar de procurar vestir-se bem para ir à janela, de onde sonhara, como dona da casa, deixou a vida passar, os irmãos cresceram, graduaram-se e saíram de casa, menos ela que ficara em casa, silenciosa e silenciada, sem deixar de cumprir seu ritual, portar-se na janela e sonhar todos os dias, mas sem poder encontrar seu príncipe encantado, de onde "bem vestida, blusas estampadas ou

lisas de seda ou algodão, decotadas, maquiagem exagerada, o eterno batom, cabelos soltos ou presos por fivelas de madrepérolas, ela é vista na janela do casarão colonial" (p. 46).

A protagonista tornara-se "o centro da casa, o centro da pintura, o centro da rua," (p. 47), mas não o centro de si mesma, tornando-se alguém que sobrevive se sacrificando em razão do outro, fora esquecida dentro de casa. Mesmo que em alguns momentos parecia ser livre, pela forma de se vestir e cuidar da casa como se fosse dela, Georgina tornou-se prisioneira de si mesma, de seu pai, irmãos e da sua casa. A solidão lhe trouxe devaneios, que pareciam reais, porém eram apenas indícios de uma loucura, que a levaria perder a razão.

Em "Flores ao telefone", a narrativa contempla um momento da vida de Flores, uma mulher de que muito pouco sabemos a seu respeito, a não ser que se encontra "na borda da cama" de onde faz três ligações para "gritar por socorro". Entre uma ligação e outra há elipses no texto. A primeira ligação é para uma colega de trabalho, a segunda a uma amiga, e a última ao homem com quem fora casada, mas todos "ocupados com seus afazeres" nada podem fazer.

A protagonista está fadada ao silêncio. As poucas falas de Flores são incompletas, interrompidas ou fragmentadas. Sua fala é um pedido ou uma compreensão. "Posso ir aí? Posso falar consigo? Compreendo, desculpe (p. 09). A protagonista não consegue se comunicar mesmo quando tenta justificar-se: "Era... urgente" (p. 15). O próprio uso do verbo ser no pretérito imperfeito do indicativo transmite uma ideia vaga e imprecisa. Flores não ordena, timidamente pede.

Falar ao telefone é uma forma de estar, ao mesmo tempo, perto e longe do interlocutor. No caso de Flores, observamos duas distâncias, pois além da física, há também uma insensibilidade parte de seus interlocutores. Estes têm uma atitude evasiva deixando-a para depois. A *voz ansiosa* e ao mesmo tempo *receosa* de Flores vai encontrar *a voz ausente* e *fria* do outro. O próximo está em segundo plano, por isso pode ficar para depois. O telefone completa a ligação, mas não há comunicação. O que há são frases incompletas, fragmentadas, interrompidas, sem importância para o outro que tem "um marido, cartas a escrever e doentes" (p. 17). Flores busca nos comprimidos o esquecimento. Ela segue o mesmo caminho de mulheres sozinhas, emudecidas, que nada ou muito pouco podem fazer para mudar a realidade. Por isto resolve atirar-se definitivamente ao silêncio a que fora sentenciada. Tomar os comprimidos azuis pode também sugerir uma forma radical de liberdade, de quem não necessita prestar contas a ninguém, de romper com os padrões de comportamento impostos pela sociedade.

Fadada ao silêncio e à solidão, a personagem representa as mulheres solitárias da modernidade, que, desestruturadas, buscam em vão a comunicação, fugir do silêncio, da incomunicabilidade e do individualismo que marcam este momento. O silêncio de Flores incomoda o leitor, é uma voz de mulheres emudecidas, que ainda que falassem, dificilmente seriam ouvidas.

Em "Liberdade adiada", a narrativa contempla o desejo da mulher anônima de libertar-se do sofrimento e desprender-se de tudo que a aprisiona em sua causticante rotina para criar os filhos, num país com poucos recursos, impactados pelas longas estiagens que dificultam até a obtenção da água pela ausência de rios e poços. A protagonista anônima traz à baila o drama da mulher cabo-verdiana. Enquanto carrega latas de água na cabeça, entre montanhas, exausta pelo cansado, pela monotonia e dureza da vida, deseja libertar-se. Para isto, basta deixar-se cair das montanhas onde se

equilibra. “O barranco olhava-a, a boca aberta, num sorriso irresistível, convidando-a para o encontro final” (p. 28).

No entanto, entre o desejo de libertar-se e o amor pelos filhos que a esperam em casa, a protagonista adia seu desejo de liberdade, de atirar-se pelo barranco, e apressa-se a ir ao encontro das crianças.

A identificação da narradora ocorre apenas no último parágrafo quando revela como soubera dos acontecimentos. Ela assume a fala da personagem, o que Friedman nomeia como “eu como testemunha”, e conta que certa vez na praia ouviu o drama da própria protagonista enquanto esperava pela pesca para muito provavelmente vendê-la nas ruas, uma forma de sobrevivência das famílias de matriarcas cabo-verdianas.

A falta de sensibilidade e de comunicação dos interlocutores de Georgina e Flores para com elas pode ser um dos principais contatos entre estas protagonistas. Georgina tornara-se um “escrava” de seu próprio lar e não tem voz, enquanto Flores procura um contato em três tentativas pelo telefone, mas encontra apenas bloqueios, pois o outro tem algo a fazer e ela acaba ficando para um depois, restando-lhe apenas encontrar uma “saída” tomando os comprimidos azuis, enquanto Georgina ao dizer ter sido deflorada por um arcanjo de pênis dourado, e que prometera voltar no dia seguinte, é diagnosticada com um quadro de esquizofrenia e levada para o Hospício Santo Inácio. Georgina e Flores são duas mulheres passivas que vivem uma tensão interior, cujas personalidades parecem ter sido moldadas pela sociedade se considerarmos o contexto em que foram criadas, em Georgina sobretudo pelo pai. As duas protagonistas se encontram recolhidas ou encolhidas em casa, local que deveria ser de aconchego e integração, segundo Bachelard (1996). Conforme já afirmamos, a casa de Georgina tornara-se num ambiente sombrio, envelhecido e solitário, enquanto nada sabemos da casa de Flores.

Nas duas narrativas constatamos a mulher silenciada em primeiro plano. O silêncio das duas protagonistas incomoda o leitor: uma é constatada com um quadro de esquizofrenia enquanto a outra é quase amordaçada. Nos dois textos, o silêncio fala em nome de todas as mulheres silenciadas, enquanto em Dina Salústio, a protagonista é uma mulher em ação pelo próprio ambiente em que está inserida, pois sobrevive entre a opção de desistir de tudo ou criar os filhos. E, por amor, fica com a segunda opção. Em Cabo Verde, comumente as mulheres assumem o protagonismo da família e a criação dos filhos numa luta diária, até por que muitos homens se encontram na diáspora, de onde ajudam a família como podem.

3 Considerações finais

A seu modo as três narrativas problematizam a complexidade da vida humana com enfoque no papel social da mulher em contextos diferentes. Através de diferentes artifícios narrativos, as protagonistas ganham vozes mesmo quando não conseguem se comunicar, ora num silêncio de advertência ao leitor pelo drama vivido, ora no enfrentamento das adversidades como forma de sobrevivência, de dignidade e amor.

Referências

AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel. **Teoria da Literatura.** 8. ed., Coimbra, Almedina, 2000.

BACHELAR, GATON. **A poética do espaço.** São Paulo; Martins Fontes, 1996.

CANIATO, Benilde Justo. **A solidão de mulheres a sós.** São Paulo: CEP-USP, 1996.

CARVALHO, Maria Judite de. **Flores ao telefone.** Ovar: Contemporânea, 1968.

CHIAPPINI, Ligia. **Mulheres, galinhas sem mendigos:** leitura de imitação da rosa, de Clarice Lispector. Seminário Internacional "Loucos, excêntricos e marginais na Literatura latino-americana". Poitiers, França: 5 a 7 de junho, 1996.

CORTÁZAR, Júlio. "Alguns aspectos do conto" e "Do conto breve e seus arredores". In **Valise de cronópio.** Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 147-163; 227-237.

DUARTE, Noélia. **Poéticas da brevidade:** *o poema em prosa e o conto literário.* Forma breve, 2004.

GOMES, Simone Caputo. **Cabo Verde:** literatura em chão de cultura – Cotia-Praia: Ateliê Editorial. Instituto da Biblioteca Nacional do Livro, 2008.

GOMES, Simone Caputo. **O conto de Dina Salústio:** um marco na literatura cabo-verdiana. file:///C:/Users/Antonio%20Mantovani/Downloads/2344-8539-1PB%20(3).pdf

LEXIKON, Herder. **Dicionário de símbolos**. Trad. Erlon José Paschoal. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. 28 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

PINTO, Cristina Ferreira. **O bildungsroman feminino:** quatro exemplos brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1990.

RUGGERO, Niube. **O olhar feminino nas crônicas de Maria Judite de Carvalho e Clarice Lispector.** Dissertação de Mestrado sob a orientação da Profa. Dra. Benilde Justo Lacorte Caniato/ USP: São Paulo, 2000.

TACCA, Oscar. **As vozes do romance.** Trad. por Margarida Gouveia. Coimbra, Almedina, 1983.

ZOLIN, Lúcia Osana. **Desconstruindo a opressão**: a imagem feminina em A república dos sonhos, de Nélida Piñon. Maringá: Eduem, 2003

O DESLOCAMENTO COMO PRECURSOR DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PERSONAGEM YAQUB DO ROMANCE *DOIS IRMÃOS* DE MILTOM HATOUM

Maria Luiza de Medeiros MONTEIRO
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade do Estado do Mato Grosso- Campus de Sinop

RESUMO: Os processos históricos como o Ciclo da Borracha, a Segunda Guerra Mundial e a ditadura perpassam o romance *Dois Irmãos* de Milton Hatoum, alavancando questões sociais e familiares que se interligam a guerra entre os gêmeos Yaqub e Omar. Assim, o objetivo desse trabalho se detém em analisar trechos da obra, mostrando esse percurso sócio-histórico conectado a guerra incessante entre os irmãos gêmeos, mediante as questões identitárias, que envolvem o personagem Yaqub e que foram favorecidas pelos seus deslocamentos, principalmente aqueles percorridos fora da cidade manauara causadas pela guerra entre seu irmão. Os deslocamentos na vida do gêmeo mais velho foram indispensáveis para a reconstrução de sua identidade, o que faz com que ele não consiga mais se estabelecer no espaço referente a cidade de Manaus, dessa forma pode-se dizer que a guerra entre os gêmeos Omar e Yaqub jamais poderia ter fim, pois busca da construção e na reafirmação de sua identidade o irmão mais velho passa a representar a cidade de São Paulo, fria e calculista que almejava o progresso, enquanto o irmão caçula demonstra a natureza desregrada, as minorias como os ribeirinhos e os seringueiros, representando a resistência a modernidade de Manaus, umas das capitais brasileira que mais retardou o progresso comparada com outras cidades do mesmo porte. Essa pesquisa foi constituída por meio de uma revisão bibliográfica, considerando autores como Candido (2006) e Bauman (2005) que reforçam os fatos condizentes com o objetivo desse estudo.
PALAVRAS-CHAVE: identidade; Yaqub; deslocamento

ABSTRACT: *Historical processes such as the Rubber Cycle, World War II, and the dictatorship run through Milton Hatoum's romance Dois Irmãos, leveraging social and family issues that intertwine the war between the Yaqub and Omar twins. Thus, the aim of this work is to analyze excerpts of the work, showing this socio-historical route connected to the incessant war between the twin brothers, through the identity issues involve the character Yaqub and which were favored by his displacements, especially those traveled out of town manauara caused by the war between his brother. The displacements in the life of the older twin were indispensable for the reconstruction of his identity, which makes him no longer able to settle in the space referring to the city of Manaus, so it can be said that the war between the twins Omar and Yaqub could never end, for in the quest to construct and reassert his identity, the older brother now represents the cold, calculating city of São Paulo that longed for progress, while the younger brother demonstrates the unruly nature, minorities as the riverside and rubber tappers, representing the resistance to modernity of Manaus, one of the Brazilian capitals that most slowed progress compared to other cities of the same size. This research were constituted through a literature review, considering authors such as Candido (2006) and Bauman (2005) that reinforce the facts consistent with the purpose of this study.*
KEYWORDS: identity; Yaqub; displacement

A obra *Dois Irmãos de* Milton Hatoum é uma narrativa em que pode ser encontrado vestígios de alguns processos históricos, como o fim do ciclo da borracha, a 2ª Guerra Mundial e a ditadura militar com o Golpe de 64, em determinadas épocas que afetaram a cidade de Manaus, como outras regiões do Brasil. Todos esses processos são mostrados aos poucos dentro da narrativa pelos olhar do narrador-personagem Nael.

Junto dos processos históricos presentes na trama, a mesma também trabalha com questões sociais interligadas ao convívio familiar, sendo uma dessas questões as brigas incessantes entre os irmãos gêmeos Yakub e Omar, dentro desse olhar, segundo Candido (2006, p.29) "a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre". Todo o percurso histórico marcado na obra está vinculado aos irmãos gêmeos e as consequências gerada pela guerra entre ambos, uma guerra causada pelas suas diferenças, gerando as desavenças que alimentam uma guerra sem fim.

Mesmo sendo idênticos cada gêmeo possui uma representatividade e uma identificação maior com cada cidade, a quente Manaus e a fria São Paulo, e com suas culturas e sociedades distintas, influenciadas pelos mesmos contextos históricos, uma vez que a trama se desenvolve com muito mais aptidão entre esses dois espaços, para Candido (2006, p. 15), "o próprio assunto repousa sobre condições sociais que é preciso compreender e indicar, a fim de penetrar no significado", dessa forma a perda da identidade manauara de Yaqub, provida de seu exílio no Líbano, faz com que ele volte a reconstruí-la em uma escala crescente até chagar ao seu apogeu na cidade de São Paulo, enquanto seu irmão gêmeo apenas decai em uma medida derrocada, entre altos e baixos, na cidade de Manaus. Diante de tais aspectos o presente trabalho tem como objetivo analisar trechos da obra mostrando como os deslocamentos sofridos por Yaqub contribuíram para a sua formação identitária.

A Segunda Guerra Mundial é um fator de extrema relevância para o romance de Hatoum, ela marca a primeira grande discussão entre os gêmeos. O ápice dessa guerra entre os dois ocorre em uma sessão de cinema na casa dos Reinoso, vizinhos da família de Halim, em que Omar vê Lívia sua paixão de criança, beijando o rosto e Yaqub que por consequência também gostava da garota, ao ver a cena do beijo o gêmeo mais novo se enfurece e rasga o rosto do irmão com um estilhaço de garrafa:

> Uma pane no gerador apagou as imagens, alguém abriu uma janela e a plateia viu os lábios de Lívia grudados no rosto de Yaqub. Depois, o barulho de cadeiras atiradas no chão e o estouro de uma garrafa estilhaçada, e a estocada certeira, rápida e furiosa do Caçula. O silêncio durou uns segundos. E então o grito de pânico de Lívia ao olhar o rosto rasgado de Yaqub. (HATOUM, 2000, p. 22).

Antes desse acontecimento entre os dois irmãos a palavra guerra impregnada em algumas partes anteriores da obra premeditava o acontecimento, "o Caçula tomava impulso, pulava, rodopiava no ar como um acrobata e caía de pé, soltando um grito de guerra e mostrando as mãos estriadas. (HATOUM, 2000, p. 15). O grito de guerra do irmão caçula já anunciava o início da verdadeira guerra entre ambos.

Depois da briga por causo do beijo de Lívia, Yaqub é mandado para o Líbano e o irmão mais novo fica em Manaus, "aconteceu um ano antes da Segunda Guerra, quando os gêmeos completaram 13 anos de idade. Halim queria mandar os dois para o sul do Líbano. Zana relutou, e conseguiu persuadir a marido a mandar apenas Yaqub".

(HATOUM, 2000, p. 12). A separação dos irmãos pela mãe talvez foi o ponto culminante do conflito entre ambos, ainda mais pelo fato de Zana ter escolhido Omar para ficar em Manaus, indo para o Líbano apenas Yaqub, sendo assim:

> A história dos gêmeos pode remeter à releitura do texto bíblico do livro do Gênesis que mostra disparidades nas personagens de Esaú e Jacó. A disputa entre os filhos de Isaque permeia o livro do Gênesis. Disputa pela benção do pai que faz com que Rebeca, a mãe, também tenha preferência pelo filho mais novo (SILVA; ASSIS, 2012, p. 6).

O medo do que poderia acontecer com a separação dos gêmeos estava nos pensamentos de Halim, "O que mais preocupava Halim, era a separação do gêmeos, "porque nunca se sabe como vão reagir depois..." Ele nunca deixou de pensar no reencontro dos filhos, no convívio após a longa separação" (HATOUM, 2000, p.12). A separação dos irmãos incomodava Halim de tal forma, como se o pai já estivesse prevendo as consequências geradas por essa separação, a falta de paz entre os dois que nunca mais reinaria na naquela família, mesmo não tendo pulso firme para ter mandado os irmãos juntos para outro país, atendendo aos caprichos da mulher Zana que preferencialmente superprotege o irmão caçula.

O início da Segunda Guerra Mundial é marcada pela ida de Yaqub ao Líbano, um exílio para o mesmo que teve que pagar sozinho pela briga com o irmão superprotegido pela mãe, carregando ainda marcas dessa guerra, a cicatriz em seu rosto, "sorriu sem vontade e na face esquerda a cicatriz alterou-lhe a expressão". (HATOUM, 2000, p. 20). Nesse instante o personagem também passa momentos difíceis no país, se igualando aos habitantes da cidade de Manaus, não tendo nenhuma perspectiva de progresso:

> Um primo de Talib que visitara a família de Halim avistara Yaqub no porão de uma casa. Estava sozinho elia um livro sentado no chão, onde havia um monte de figos secos. O rapaz tentou falar com ele, em árabe e português, mas Yaqub o ignorou. Zana passou a noite culpando Halim, e ameaçou viajar para o Líbano durante a guerra Então ele escreveu aos parentes e mandou o dinheiro da passagem de Yaqub. (HATOUM, 2000, p. 23).

Esse período da guerra se contrapõe ao tempos gloriosos do Ciclo da Borracha, que um dia reinaram em Manaus. Segundo Borges (2010, p. 31) "foram várias as benfeitorias promovidas pelo Ciclo da Borracha na capital amazonense, a qual rapidamente se transformou", no entanto durante guerra a cidade entra em um período lastimável, "o filho falou da viagem e o pai lamentou a penúria em Manaus, a penúria e a fome em anos da guerra" (HATOUM, 2000, p. 11), esse excerto da obra se remete a chegada de Yaqub ao Brasil, depois de ter passado cincos anos no Líbano, já a penúria em Manaus se dá pelo fim da extração da borracha, que nos tempos da guerra transforma a cidade em um cenário de pobreza vivenciado pelos ex-seringueiros que se espalhavam pela capital (SILVA; ASSIS, 2012, p. 4). Outros trechos do livro também deixam mais claro as dificuldades financeiras que a população manauara passava nos tempos dolorosos da guerra:

> [...] no batente, das janelas, tocos de velas iluminariam as noites da cidade sem luz. Fora assim durante os anos da guerra: Manaus às

> escuras, seus moradores acotovelando-se diante dos açougues e empórios, disputando um naco de carne, um pacote de arroz, feijão, sal ou café. Havia racionamento de energia, e um ovo valia ouro. (HATOUM, 2000, p. 18).

Dentro da narrativa a Segunda Guerra Mundial se encerra quando o irmão mais velho volta do Líbano, "Talibã concordou, Sultana e Estelita propuseram um brinde ao fim da guerra e à chegada de Yaqub", (HATOUM, 2000, p. 20). O tempo que Yaqub passou no Líbano o transformou em outra pessoa, para Silva e Assis (2012, p. 7), "Yaqub fora, de certa forma, afastado de sua família com o intuito de não causar tantos aborrecimentos tendo em vista o relacionamento conturbado que tinha com seu irmão gêmeo desde a infância", dessa maneira ele acaba não se reencontrando mais na cidade em que nasceu, por ter sido obrigado a ir para o Líbano, um deslocamento ocasionado pela briga com o caçula.

> Yaqub, que perdera alguns anos de escola no Líbano, era um varapau numa sala de baixotes. Zana temia que ele mijasse no pátio do colégio, comesse com as mãos no refeitório ou matasse um cabrito e o trouxesse para casa. Nada disso aconteceu. Era um tímido, e talvez por isso passasse por covarde. Tinha vergonha de falar: trocava o pê pelo bê (Não bosso, babai! Buxa vida!), e era alvo de chacota dos colegas e de certos mestres que o tinham como um rapaz rude, esquisito: vaso mal moldado. (HATOUM, 2000, p. 26).

A descrição do irmão mais velho presente do excerto acima que o classifica como rude, demonstra o desconforto devido a sua identidade confusa e instável naquele momento, segundo Bauman (2005) ao dar uma entrevista, que foi publicada dando o título de *Identidade* para sua obra salienta que ao ter sido obrigado a se mudar e expulso do lugar em que ele achava que era seu *habitat natural* nunca mais ele conseguiu encontrar um espaço que pudesse se ajustar a ele, ou seja, em qualquer lugar que ele estivesse sempre estaria deslocado. Embora a pesar do deslocamento trazer esse desconforto para o indivíduo ele é fundamental na construção de novas identidades assim como afirma Start Hall (2006), em sua obra a *Identidade Cultural na Pós-modernidade.*

O sentimento de vazio que assombra a presença do mais velho também pode ser presenciada em outras partes da obra "ela o observava, queria encontrar alguma coisa que o diferenciasse do caçula. Olhou-o de perto, de muito peto de vários ângulos; percebeu que a maior diferença estava no silêncio do irmão recém-chegado. (HATOUM, 2000, p. 17).

Quando Rânia a irmã mais nova tenta encontrar alguma coisa que o diferenciasse de irmão caçula, ela só encontra o silêncio provocado pelo desconforto de ter sido deslocado e alocado novamente em sua cidade natal, perdendo mais uma vez sua identidade e ainda tendo que conviver com o irmão que não foi punido como ele, pela briga no porão dos Reinoso. Esse sentimento subjetivo enaltecido pelo silêncio faz com que o gêmeo mais velho se alie a um comportamento contraditório do que ele tinha antes de ir para o Líbano o que indica uma identidade difusa junto de um conceito sobre si próprio (ZINANI, 2013, p. 88).

Ao voltar para Manaus o irmão gêmeo se torna um recém-chegado, "no caminho do aeroporto para casa, Yaqub reconheceu um pedaço da infância vivida em Manaus, se

emocionou com a visão dos barcos coloridos, atracados às margens dos igarapés por onde ele, o irmão e o pai haviam navegado [...]". (HATOUM, 2000, p. 13). Nesse trecho observa-se que segundo Bauman (2012, p. 19), "para os recém-chegados, assimilação significa transformação, enquanto para o sistema significa reafirmação de sua identidade. Uma reafirmação que viria dominá-lo com o tempo.

Com o fim da guerra a cidade de Manaus volta a se recuperar, Nesse período a cidade também volta a crescer e Halim a vender as coisas de sua loja "Halim havia melhorado de vida nos anos do pós-guerra. Vendia de tudo um pouco aos moradores dos Educandos, um dos bairros mais populosos de Manaus". (HATOUM, 2000, p. 32).

Entretanto Manaus não volta a prosperar tão cedo como ocorreu no Ciclo da Borracha, para Borges (2010, p. 34), "esse período histórico que perpassa o romance é o fim do Ciclo da Borracha, a Segunda Guerra Mundial, o processo de modernização tardia que o país experenciou especialmente em São Paulo, sendo que em Manaus essa modernidade nem conseguiu chegar". Como a cidade Yaqub também volta a se desenvolver, principalmente nos estudos, eliminando a imagem de rude que arrecadou perante os olhos de sua família, "no colégio dos padres ele encontrava sempre, antes de qualquer um, o valor de um z ou x. surpreendia os professores [...]". (HATOUM, 2000, p. 22), se revigorando como alguém muito bom em matemática.

Os estudos com a matemática se dava pelo motivo de que o mais velho ainda não tendo sua nova identidade construída, sendo um estrangeiro naquela cidade, mesmo tendo nascido nela, sofria com o descolamento de culturas, perdendo a pronuncia do português, "ele falava pouco, pronunciando monossílabos ou frases curtas; calava quando podia, e, às vezes, quando não devia. Zana logo percebeu. Via o filho sorrir, suspirar e evitar as palavras, como se um silêncio paralisante o envolvesse" (HATOUM, 2000, p. 13), por isso ao encontrar suas habilidades nos cálculos se dedicava mais a cada dia.

Enquanto Manaus tinha sua modernização tardia, o irmão mais velho crescia com sua dedicação aos estudos, "ele desprezava, altivo em sua solidão, os bailes carnavalescos, inda mais animados nos anos do pós-guerra, com os corsos e suas colombinas que saíram da praça da Saudade e desciam a avenida num frenesi louco até o mercado Municipal. (HATOUM, 2000, p.25). Ao voltar para o Brasil Yaqub tenta reconstruir uma identidade que havia perdido, e isso faz com que ele encontre nos estudos aquilo que perdeu há anos com sua ida para o Líbano se modernizando no período de desenvolvimento pós-guerra, deixando para traz as consequências da devastação da guerra entre ele e seu irmão, tornando-se compreensível que:

> As pessoas que buscam a identidade se veem invarialmente diante de uma tarefa intimidadora de "alcançar o impossível": essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no "tempo real", mas que serão persuasivamente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude...". (BAUMAN, 2005, p. 15 -16 – grifos do autor).

Ao mesmo tempo que o irmão mais velho buscava o conhecimento incessante na matemática Omar, atenua um comportamento totalmente diferente ao dele, "o outro, o Caçula, exagerava as audácias juvenis: gazeava lições de latim, subornava porteiros sisudos do colégio [...]". (HATOUM, 2000, p. 26).

O esforço de Yaqub em seus estudos o deixa cada vez mais próximo da cidade de São Paulo, "Yaqub vinha ruminando a mudança para São Paulo. Foi o padre Bolislau quem o aconselhou a partir. "Vá embora de Manaus", dissera o professor de matemática. "Se ficares aqui, serás derrotado pela província e devorado pelo teu irmão". (HATOUM, 2000, p. 32 – grifos do autor).

Ficar na capital do Amazonas não seria uma escolha muito sensata por parte do irmão mais velho, pelo fato da cidade não suprir mais com suas necessidades de querer ser alguém diferente do irmão gêmeo, visto que ele precisava crescer, amadurecer, principalmente profissionalmente e se ficasse em Manaus acabaria sendo ofuscado pelo irmão, algo que ele lutava para não acontecer, sendo a "a ideia de "ter uma identidade", não vai ocorrer às pessoas enquanto "o pertencimento", continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa". (BAUMAN, 2005, p. 18 – grifos do autor).

Quando o padre Bonislau menciona que se Yaqub permanecer na capital Manaus ele iria ser devorado pelo irmão, é como se Omar fosse o regresso, a natureza indomável que não aceitava as mudanças que Manaus vinha sofrendo em sua modernização, já Yaqub era o oposto era civilizado e progressista diferentemente do irmão, isso pode ser expressado em uma pequeno excerto do livro que diz:

> Numa manhã de agosto de 1949, dia do aniversário dos gêmeos, o Caçula pediu dinheiro e uma bicicleta nova. Halim deu a bicicleta, sabendo que a esposa, às escondidas, enchia de moedas os bolsos do filho. Yaqub recusou o dinheiro e a bicicleta. Pediu uma farda de gala para desfilar no dia da Independência. (HATOUM, 2000, p. 31).

A bicicleta que Omar pede de aniversário está conectada a liberdade de ir e vir, sem restrições, à natureza que não pode ser domesticada, já o presente que o mais velho pede ao pai condiz mais com sua personalidade progressista que iria se impor na sua reconstrução e reafirmação identitária. Mesmo sendo idênticos fisicamente, havia uma guerra entre ambos que não se sessava entre o velho representado por Omar, a resistência da velha Manaus com o novo o progresso representado por Yaqub, segundo Borges (2010, p. 84), os gêmeos dentro do romance possuem duas representações sendo Omar o subdesenvolvimento conservador e autoindulgente, já Yaqub seria a modernização reacionária e excludente.

O fato de Omar representar o subdesenvolvimento conservador ligados a cidade em que nasceram também se pressupõe a de que sua imagem possa representar as minorias que constituem a sociedade manauara, interligadas à natureza:

> Em *Dois Irmãos*, são evidentes as transformações ocorridas em Manaus desde a fase da borracha até a implantação da Zona Franca (ZFM), que teve início no fim da década de 1950 e se efetivou nos anos 60 com a ditadura militar. Es as etapas que culminaram no desenvolvimento da capital amazonense também contribuíram para aumentar as disparidades socioeconômicas que afetavam a população local, porque enquanto Manaus se desenvolvia nestes dois períodos, a população manauara, a maioria sem expectativas no interior, migrou para a capital para sobreviver. (OLIVEIRA, 2013, p. 35).

Isso demonstra a caracterização selvagem rudimentar do personagem em certos trechos do livro, "caminho entre a Pensão Veneza e a Escola Politécnica; pensou no tédio dos domingos e feriados numa cidade sem amigos e parentes. A solidão extrema domaria um selvagem como o Omar", (HATOUM, 2000, p. 97), Tal caracterização rude foi ocupada pelo irmão, Yaqub quando o mesmo retorna do Líbano, porém no processo de reconstrução de sua identidade, faz com que o gêmeo mais velho não consiga mais se identificar com aquele ambiente que um dia o pertencera, indo ao encontro do progresso modernizador, a cidade de São Paulo, algo que já fazia referência à sua personalidade quando criança.

A decisão de Yaqub de ir para a capital do estado de São Paulo gera um distanciamento de seu irmão Omar, fazendo com que o mesmo cresça e progrida, dado que a mudança para ele era necessário, sendo sua ascensão a busca de sua identidade, "assim, sem alarde, quase em surdina, o jovem professor Yaqub noticiou seu ingresso na Universidade de São Paulo. Não ia ser matemático, ia ser engenheiro. Um politécnico, calculista de estruturas". (HATOUM, 2000, p. 44).

Os adjetivos calculista e estruturalista utilizados pelo autor referem-se à sua tarefa incessante na busca de uma nova modernização não tardia como a de Manaus. Tais adjetivos se contrastam com a caracterização do irmão mais novo que se configura como impulsivo, subentende-se ao regresso resistente, demonstrando um pertencimento ao retrocesso da velha cidade:

> Já Omar era presente demais: seu corpo estava ali, dormindo no alpendre. O corpo participava de um jogo entre a inércia da ressaca e a euforia da farra noturna. Durante a manhã, ele se esquecia do mundo, era um ser imóvel, embrulhado na rede. No começo da tarde, rugia, faminto, *bom vivant* em tempo de penúria. Era, na aparência, indiferente ao êxito do irmão. (HATOUM, 2000, p. 46).

Omar se adequava muito mais a Manaus e seu desenvolvimento tardio, inibindo a progressão desproporcional sócio econômica que afeta as camadas sociais mais baixas, como os seringueiros, ribeirinhos, indígenas entre outros, enquanto Yaqub se igualava ao progresso fulminante e inovador de São Paulo. O período da ditadura também perpassa a obra, sendo que a palavra ditadura não fica explícita dentro na narrativa, porém podemos presenciá-la mediante o excerto abaixo:

> [...] até que numa manhã de abril nós presenciamos sua prisão. Foi humilhado no centro da praça das Acácias, esbofeteado como se fosse um cão vadio à mercê da sanha de uma gangue feroz. Seu paletó branco explodiu de vermelho e ele rodopiou no centro do coreto, as mãos cegas procurando um apoio, o rosto inchado voltado para o sol, o corpo girando sem rumo, cambaleando, tropeçando nos degraus da escada até tombar na beira do lago da praça. (...). A vaia e os protestos de estudantes e professores do liceu não intimidaram os policiais. (...) dois dias depois soubemos que Antenor Laval estava morto. (HATOUM, 2000, p. 139).

O trecho se refere-se ao professor de Francês Antenor Laval que foi morto e torturado nesse mesmo período. É possível notar em trechos da obra as visões opostas que ambos os gêmeos tinham sobre a ditadura, Yaqub via a mesma como um sinal de

ordem e progresso, adquirindo um olhar frio como a ditadura se alastrava, "eles estão por toda parte", disse, abraçando o filho. "Até nas árvores dos terrenos baldios a gente vê uma penca de soldados..."É que os terrenos do centro pedem para ser ocupados", sorriu Yaqub. "Manaus está pronta para crescer". (HATOUM, 2000, p. 147– grifos do autor). Subentende-se que o mais velho via esse período como uma coisa boa.

Contudo nesse mesmo tempo acontece uma transformação com Omar, "os dois saíram apressados e Omar só voltou na madrugada do dia seguinte, quando Zana estranhou a sobriedade do filho, alguma coisa que ele escondia ou o inquietava". (HATOUM, 2000, p. 139). Essa parte da narrativa reflete a união de Omar com o professor de francês Antenor Laval, e talvez esse foi um dos únicos momentos, depois da início da guerra entre os gêmeos que Omar não se entrega as bebedeiras e as noitadas de farra.

A sobriedade de Omar pode estar relacionada a uma resistência caracterizado pelo personagem, uma relutância à modernização desenfreada que afetaria as minorias da sociedade da capital Amazonense:

> [...] com o desenvolvimento desenfreado, sem considerar as populações tradicionais, a destruição da fauna e flora. Nesse crescimento tumultuado, a cidade não foi preparada para acomodar o trabalhador industrial e nem os povos ribeirinhos que migraram do interior. Manaus acumulou problemas comuns como toda metrópole de governança insensível, que expulsa para as periferias longínquas os seus trabalhadores que constroem a riqueza das cidades. (OLIVEIRA, 2013, p. 82).

Enquanto Yaqub visualizava o progresso custe o que custar a personalidade impulsiva desregrada, conservadora e ao mesmo tempo livre de Omar adquiria um sentido de ser resistente, não somente da resistência que confrontava a ditadura, mas também da resistência ao desenvolvimento conturbado e desigual referente à Manaus que esmagava cada vez mais as minorias que sustentava diretamente e indiretamente as classes mais ricas.

Diante desses aspectos é compreensível pensar que a guerra entre os gêmeos jamais poderia ter fim, devido a modernização representada pelo mais velho, que nunca andará de mãos dadas com a natureza e com o regresso caracterizado pelo irmão mais novo, ainda mais pelo fato do progresso não conseguir poupar as minorias, que se sacrifica para que o mesmo aconteça. Uma outra questão que envolve o conflito dos gêmeos se conecta a identidade, nesse caso:

> As "identidades" flutuam no ar. Algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação ás ultimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2005, p. 19 – grifos do autor).

A identidade de Omar é lançada e inflada a volta de Yaqub, muitas vezes, a primeira antes do início da guerra entre ambos, "não, fôlego ele não tinha para acompanhar o irmão. Nem coragem. Sentia raiva, de si próprio e do outro". (HATOUM, 2000, p. 17), a raiva que Yaqub sente de Omar, revela que a identidade do caçula se

sobrepõe a do irmão, porém o mais velho luta para não deixar o mais novo influenciá-lo, utilizando seu sentimento de raiva.

A segunda ocorre quando ele volta do Líbano, tentando recuperar sua identidade, anterior a viagem, e isso faz com que ele se mude para São Paulo. Tudo isso pode revelar a falta de paz incessante entre os gêmeos, mostrada pela narrativa, "Meus filhos já fizeram as pazes?". Repetiu a pergunta com a força que lhe restava, com a coragem que mãe aflita encontra na hora da morte". (HATOUM, 2000, p.10). Esse excerto do livro mostra Zana antes de sua morte perguntando se os filhos já tinham feitas as pazes. Uma paz que nunca chegou a acontecer.

Considerações finais

Os processos históricos na obra corroboram com as ações de ambos os gêmeos, A Segunda Guerra Mundial se conecta com o início da guerra entre Yaqub e Omar, também condiz com as situações penosas que o mais velho passou no Líbano consequências de sua guerra com o irmão caçula, que se encontra devastado como a cidade de Manaus mediante a segunda guerra, já que, "em todos estes casos, o fator social é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós. (CANDIDO, 2006, p. 25).

As questões identitárias que move o personagem Yaqub faz com que o mesmo cresça, tendo um olhar para o moderno, devido ao seus deslocamentos precursores dessa nova identidade que nasce com o crescimento pessoal do personagem, já Omar se torna o desregrado, sem limites, impulsivo, em determinadas partes da obra é classificado como um selvagem, tais motivos são imprescindíveis para a falta de paz entre os dois que aflige sua própria mãe, já que a natureza e as minorias interligadas à sua imagem não conseguem se adequar ao mesmo ambiente próspero, moderno e progressista internalizados na velha e na reconstrução identitária de Yaqub.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORGES, Kárita Aparecida de Paula. ***Dois Irmãos* de Milton Hatoum**: um olhar que vem do norte. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

OLIVEIRA, Kárita. Maria Rita Berto de. **Uma análise do espaço romanesco em *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

SILVA, Rodrigo Frausino da; ASSIS, Ângela Adriano Faria de. A arquitetura familiar na memória fragmentada em *Dois Irmaos* (2000), de Milton Hatoum. **Revista Memento.** Três Corações, v.3, n. 2, p. 1-11, ago - dez, 2012. Disponível em:< http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/issue/view/51>. Acesso em: 26 nov. 2018.

ZINANI. Cecil Jeanine Albert. **Literatura e gênero:** A construção da identidade feminina. 2. ed. Duque de Caxias: Educs, 2013.

O DISCURSO JURÍDICO DA LEI Nº 11.924/2009 E OS EFEITOS DE SENTIDO NO VÍNCULO DA POSIÇÃO SUJEITO PAI SOCIOAFETIVO – PADRASTO

Mayara Tonett Galiassi Scheid WEIRICH[37]
Programa de Pós-Graduação em Letras (UNEMAT/Sinop)

RESUMO: Este trabalho visa refletir sobre o discurso jurídico posto pela Lei nº 11.924/2009, que possibilita o enteado(a) requerer judicialmente a averbação do nome de família (patronímico) de seu padrasto ou madrasta, com a concordância destes, sem prejuízo dos apelidos de família. Propõe como objeto de análise realizar um estudo de caso com entrevista semiestruturada da posição sujeito pai sócio/afetivo padrasto requerente da primeira sentença deferida no município de Sinop, região norte mato-grossense, nos termos da referida Lei, cujo convívio entre as partes era de aproximadamente 16 anos. Mobiliza-se conceitos de fundamental importância para a compreensão da constituição de sentidos da posição sujeito padrasto e a inclusão nome de família como âncora que sustenta os processos de identificação do núcleo familiar. Este estudo sobre linguagem se inscreve na perspectiva teórica da Análise de discurso materialista histórica, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi e percorre noções teóricas especialmente quanto as condições de produção da lei em questão, formações imaginárias, processos de identificação e memória discursiva. Este percurso deu visibilidade à possibilidade de se estabelecer novos e diferentes caminhos que assentam as relações afetivas na análise da prática discursiva do sujeito "padrasto" entrevistado. Concluiu-se, por fim, que a materialidade da sentença jurídica que incluiu o patronímico socioafetivo do padrasto no nome civil da enteada foi essencial para a formação "sujeito pai" do entrevistado, sendo que a linguagem reflete normas sociais e também as reforça.
PALAVRAS-CHAVE: análise de discurso; patronímico sociafetivo; posição sujeito padrasto; Lei nº 11.924/2009.

ABSTRACT: *This paper aims to reflect on the legal discourse posed by Law nº 11.924/2009, which allows the stepchild to legally endorse the family name (patronymic) of his stepfather or stepmother, with their agreement, without prejudice to the surnames of family. Proposes as object of analysis to conduct a case study with semi-structured interview of the position father/partner affective father stepfather requesting the first sentence granted in the municipality of Sinop, northern region of Mato Grosso, under the terms of the aforementioned Law, whose coexistence between the parties was about 16 years. Concepts of fundamental importance are mobilized to understand the constitution of meanings of the stepfather subject position and the inclusion of family name as an anchor that supports the identification processes of the family nucleus. This study of language is inscribed in the theoretical perspective of historical materialist discourse analysis, founded on the works of Michel Pêcheux and Eni Orlandi and covers theoretical notions especially*

[37] Mestranda da 4ª Turma do PPGLetras da Unemat, campus de Sinop/MT, Advogada, OAB/MT 18.157, Bacharela em Direito pela Universidade de Cuiabá – UNIC, campus Aeroporto em Sinop/MT, especialista em metodologia da educação no ensino superior pela FACINTER/UNINTER, especialista em Direito Penal e Processo Penal pela Faculdade Damásio de Jesus, especialista em Civil e Processo Civil pela Faculdade Damásio de Jesus, Professora e Intérprete de Libras – Língua Brasileira de Sinais, com proficiência PROLIBRAS nº 2008.2567 – emitido pela UFSC. Contato: mayaraweirich@gmail.com.

regarding the conditions of production of the law in question, imaginary formations, processes of identification and discursive memory. This course gave visibility to the possibility of establishing new and different paths that are based on affective relationships in the analysis of the discursive practice of the "stepfather" subject interviewed. Finally, it was concluded that the materiality of the legal sentence that included the stepfather's socio-affective patronymic in the stepdaughter's civil name was essential for the interviewee's "father subject" formation, and the language reflects social norms and also reinforces them.
KEYWORDS: *discourse analysis; sociaffective patronymic; stepfather position; Law nº 11.924/2009.*

1 Introdução

Desde a idade média a composição das famílias inclui, por vezes, a figura do padrasto ou madrasta. Tal assunção de posição e responsabilidades permeou, ao longo das décadas a formação imaginária social de um ser autoritário e ruim, que maltrata seu enteado e com ele disputa o espaço.

Apesar desta imagem social que envolve estes seres denominados de "padrasto e madrasta", a realidade tem se mostrado diferente. Em verdade, estes sujeitos assumem verdadeiras responsabilidades de pai e mãe, no cuidado, carinho, afeto e criação de seus enteados.

A legislação brasileira não poderia distanciar-se das mudanças do contexto social e, fim de reconhecer o crescente número de famílias com enteados-padrastos/madrastas e privilegiar o vínculo existente na grande maioria dos casos, em 2009 houve a promulgação da Lei 11.924/2009 que incluiu o parágrafo 8º no Artigo 57 da Lei nº 6.015/73, comumente conhecida como Lei de Registros Públicos, que foi aprovado com a seguinte redação:

> Art. 57 A alteração posterior de nome, somente por exceção e motivadamente, após audiência do Ministério Público, será permitida por sentença do juiz a que estiver sujeito o registro, arquivando-se o mandado e publicando-se a alteração pela imprensa, ressalvada a hipótese do art. 110 desta Lei.
> [...]
> §8º **O enteado ou a enteada, havendo motivo ponderável** e na forma dos §§ 2o e 7o deste artigo, **poderá requerer ao juiz competente que, no registro de nascimento, seja averbado o nome de família de seu padrasto ou de sua madrasta, desde que haja expressa concordância destes, sem prejuízo de seus apelidos de família.** (grifo nosso).

A partir desta alteração legislativa, o enteado ou enteada, diante de motivo ponderável pode requerer judicialmente a inserção e averbação, no seu registro de nascimento do nome da família de seu padrasto ou madrasta, desde que haja expressa concordância destes, sem prejuízo dos apelidos de família.

Isto possibilitou que diversas crianças, adolescentes, jovens e adultos tivessem seus vínculos familiares reconhecidos e materializados através de uma sentença judicial.

Outrossim, a partir desta mudança, o reconhecimento social do enteado, em sendo "desta" ou "daquela família", referindo-se ao patronímico familiar ou ainda, passando a ser chamado socialmente de "filho do fulano" e "filha de ciclano", fortaleceu os vínculos familiares e socioafetivos.

A fim de analisar quais os efeitos de sentidos foram produzidos no padrasto ou madrasta, enquanto sujeito-pai e sujeito-mãe após a materialização pela sentença judicial, escolheu-se o primeiro caso ocorrido no município e Comarca de Sinop/MT, cujo processo judicial tramitou na 2ª Vara Cível desta Comarca, autos número nº 384/2009, código 116696, em que a sentença foi proferida nos seguintes termos:

> […] Segundo se observa dos documentos acostados nos autos (fls. 26/28), restou demonstrado que não existe óbice à concessão do pedido. Ademais, há a expressa concordância do padrasto da requerente, conforme se vê das fl. 11.
> Assim, por estar devidamente comprovado o fato narrado na inicial, a procedência do pedido é medida que se impõe.
> Diante do exposto, com fundamento no artigo 57, § 8º da Lei 6.015/73 e artigo 1.104 do Código de Processo Civil, JULGO PROCEDENTE o pedido formulado na inicial, para determinar a alteração no assento de nascimento da requerente, acrescentando o sobrenome familiar de seu padrasto, [...], passando a requerente a se chamar: […].
> Após o trânsito em julgado da sentença, expeça-se mandado ao Cartório de Registro Civil […] determinando-se que proceda à alteração do registro de nascimento da requerente, de modo a acrescentar o patronímico […], permanecendo inalterados os demais dados.

Para essa análise, pretende-se um estudo de caso, com entrevista semiestruturada da posição sujeito pai socioafetivo/padrasto, a fim de compreender os efeitos de sentidos produzidos pela efetivação do ato jurídico incluído pela citada Lei.

A pesquisa se funda na análise de discurso materialista histórica com foco nas noções teóricas de formação imaginária, processos de identificação e condições de produção trazidas por Eni Orlandi (2006, 2012, 2015) e Michel Pecheux (1938/1983, trazido por Eni Orlandi, 2015) e teóricos jurídicos específicos do tema em questão.

2 Condições de produção da Lei nº 11.924/2009 e do sujeito da pesquisa e metodologia de pesquisa

Entender as condições de produção dos elementos estudados é entender a exterioridade do discurso, as situações que determinam o sujeito-situação.

Orlandi (2012), afirma que as condições de produção incluem o sujeito e a situação. Esta última dividida em sentido estrito e sentido lato. Em sentido estrito compreende as circunstancias da enunciação, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-historico, ideológico, mais amplo.

Para melhor compreensão dos efeitos de sentidos gerados da posição sujeito da pesquisa, é necessária identificação das condições de produção históricas que permearam o discurso jurídico trazido pela Lei 11.924/2009.

De autoria do então Deputado Federal Clodovil Hernandes, em 2009 foi aprovado o PL 206/07, que permite ao enteado ou à enteada acrescentar o nome do padrasto ou

da madrasta ao seu. Com a sanção presidencial, o projeto tornou-se a Lei 11.924/09, que modifica a Lei dos Registros Públicos (6015/73).

A proposta, aprovada na Câmara por unanimidade em novembro de 2008, foi confirmada em 24 de março pelo Senado como homenagem ao autor, falecido sete dias antes.

A inspiração da proposta de alteração legislativa, veio da própria vivência do deputado autor do projeto de lei, como filho adotivo. A lei, ao seu ver, possibilita que se estreitem os laços familiares, reforçando o vínculo emocional que une as pessoas numa mesma família.

O presente Projeto de Lei veio em socorro daquelas centenas de casos que vemos todos os dias, de pessoas que, estando em seu segundo ou terceiro casamento, criam os filhos de sua companheira como se seus próprios filhos fossem.

Essas pessoas dividem uma vida inteira e, na grande maioria dos casos, têm mais intimidade com o padrasto do que com o próprio pai, que acabou por acompanhar a vida dos filhos à distância. É natural, pois, que surja o desejo de trazer em seu nome o nome de família do padrasto.

Merece ser ressaltado que o projeto não trata da retirada do nome de família do pai, mas de simples acréscimo de outro nome.

Por fim, convém lembrar que na forma pela qual a Lei de Registros Públicos disciplina o acréscimo do patronímico, o padrasto deverá expressar sua concordância com o acréscimo de seu nome, além da possibilidade de qualquer das partes poder cancelar o aditamento, desde que ouvida a outra.

Estas, pois, são as condições de produção deste discurso jurídico: um projeto de Lei proposto por um filho adotivo que sempre sonhou na possibilidade de incluir o nome de seu padrasto em seu nome e que, somente foi aprovado dois anos após a propositura pelos seus colegas deputados, quando de seu falecimento. Tal alteração legislativa foi reconhecida de extrema importância para legalizar situações vivenciadas há anos pelos lares em todo Brasil e fortalecer os vínculos já existentes.

Já com relação ao sujeito, em sentido estrito, tem-se não o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva, como Orlandi (2012) nos traz, a posição sujeito projetada no discurso.

O discurso do sujeito pesquisado é o discurso do sujeito padrasto, agora reconhecido como pai socioafetivo após a materialização da sentença que determinou a inclusão de seu patronímico familiar (sobrenome) no assento de nascimento de sua enteada.

Escolheu-se este indivíduo em razão de ter sido o primeiro sujeito, no município de Sinop agraciado com a sentença judicial favorável.

A pesquisa foi realizada através de entrevista semiestruturada, devidamente gravada, no início do mês de dezembro/2017, e os recortes foram selecionados com base nos teóricos da Análise do Discurso, já citados anteriormente, os quais serão demonstrados adiante.

3 Análise dos recortes do discurso analisado – efeitos de sentidos

Logo no início da entrevista, notou-se o processo de formação imaginária e identificação, da posição sujeito padrasto para sujeito sujeito pai socioafetivo, na medida

em que as respostas afirmavam e reafirmavam o vínculo afetivo existente entre o sujeito entrevistado e sua enteada.

Constata-se isso em:

> ...afetivamente, sentimentalmente, praticamente não mudou muita coisa, porque, na verdade, a gente já tinha um relacionamento muito bom, **mas a questão assim, do vínculo, do nome, é, a questão assim, é, a questão de vínculo de nome**, pra nós é uma **honra muito grande, e mudou que, porque, mudou positivamente, pois, eu me senti mais seguro**, né, de ter ela como, no nome como filha, e **eu acredito que com ela também ne, ela ficou mais segura também**, e **a questão do orgulho, orgulho próprio assim mesmo, é muito gostoso, uma satisfação de saber que uma pessoa que já faz parte da nossa vida cotidiana**, normal assim, aí fica mais, **segurança né, um orgulho de dever cumprido né, que isso que é bom demais pra vida da gente**.

Da prática discursiva acima, é possível destacar marcas que constituem, imaginariamente, a imagem da posição sujeito padrasto para a posição sujeito pai socioafetivo, possibilitada pelo deslize de sentidos produzido pela materialidade do discurso jurídico.

Do discurso analisado, destacam-se as expressões "vínculo, honra, mudou positivamente, orgulho, satisfação" e principalmente, a palavra "segurança", repetida três vezes.

Percebe-se que a constituição da materialidade possibilita novo efeito de sentidos para a posição sujeito pai, que garantiu o fortalecimento do vínculo entre as partes, que por sua vez, proporcionou segurança para o sujeito pesquisado, tirando-o da posição cuidador para o reconhecimento como pai de fato.

Discorrendo sobre formação imaginária, Orlandi (2015) afirma que:

> ... na análise de discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não "brota" do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder.

Em outro trecho da entrevista, vê-se a importância da constituição da materialidade como fronteira discursiva para o reconhecimento social do vínculo afetivo entre as partes envolvidas.

Tal assertiva aparece sutilmente quando o sujeito pesquisado apresenta paráfrase de situações vivenciadas que não poderiam ser reconhecidas sem a influência do discurso jurídico legitimado em 2009, pela Lei 11.924 que alterou a Lei 6.015/73, como se vê abaixo da descrição feita pelo sujeito padrasto que agora se viu reconhecido como sujeito pai socioafetivo:

> ... então, **falar desse processo já implica alguns anos antes, quando eu casei com a minha esposa, nós estávamos na lua de mel e ela veio pedir se podia me chamar de pai** e até antes do casamento ela falava que eu a mamãe e o Mauro ia casar e o relacionamento com ela era muito bonito, muito bom, muito sincero. E quando na feita, a gente

> estava indo pra lua de mel, ela veio e pediu se podia me chamar de papai, aí a gente se emocionou e tal, a partir desse momento, nunca mais ela errou, **me chama de papai a vida toda e esse é o relacionamento que a gente construiu.**

Nota-se a mesma situação em:

> [...] **Ai um dia ela chegou em casa, que estava na escola né, e já assinava na escola o meu sobrenome. Ai a professora nos chamou la, né, pra ver o que estava acontecendo né, aí a gente perguntou, conversou, aí a professora achou melhor na época, que tinha que ir deixando, assim, sobre a questão de assinar o nome.** Passou um tempo ela assinando o nome nas provas assim, aí com o tempo ela parou né....

Tal narrativa, em conjunto com o discurso abaixo, revela a memória discursiva trazida pelo sujeito padrasto que agora, com a materialização da sentença, tem seu reconhecimento como pai socioafetivo, que lhe trouxe o reconhecimento social pessoal e familiar, como se apresenta abaixo:

> **... e também, não só comigo, mas com o restante da minha família, com os avós, meus pais**, desde a época também, é, desde o momento que a gente casou, ela estava junto aí, pegaram ela como neta mesmo, compravam presentes, todo ano, aniversário dela tudo, **era muito legal a ligação que foi construindo com relação a minha família. Interessante que eu e ela sempre tivemos uma relação de pai e de filha muito aberta,** muito legal, muito boa, muito forte, e quando ela procurou pra fazer, pra **legitimar o sobrenome,** mas que pra nos era muito gratificante.

Na frase seguinte a este discurso, o sujeito reconhece que o papel desempenhado sempre foi o de pai, agora assim reconhecido pela materialização do discurso jurídico da Lei, conforme se percebe implicitamente em: **[...] sempre tive muito orgulho de ser pai dela [...].**

A expressão "legitimar o sobrenome" está relacionada aos processos de identificação do sujeito – nome e sobrenome – advinda das relações de filiação.

Acerca da memória discursiva, Orlandi (2012) afirma que ela é trabalhada no interdiscurso, assim definido como:

> Algo fala ante, em outro lugar e independentemente. Trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo o dizer" [...] São enunciações que se estratificam no eixo vertical de tal maneira que qualquer formulação se dá determinada pelo conjunto das formulações já feitas. [...] Mas são formulações já feitas e esquecidas.

Segundo a mesma autora, pode-se afirmar que a memória discursiva é constituída pelo esquecimento. E é a este conjunto de enunciações já ditas e esquecidas e que são irrepresentáveis é que damos o nome de interdiscurso.

O interdiscurso mostrou-se presente no trecho "sempre tive muito orgulho de ser pai dela", quando se percebe que, imaginariamente, reforça e assume a posição esperada que a posição "pai" deve ocupar na sociedade.

Nos últimos trechos do discurso em análise, se vê a formação da imagem do pai, cuja formação imaginária exteriorizou após a materialização do nome socioafetivo na enteada. Nota-se a importância da materialização da sentença para fortalecimento do vínculo afetivo entre as partes e reconhecimento social do sentimento, que não era baseado em "aparências:

> ... e quando ela conseguiu, que ela chegou com aqueles papeis lá, foi uma surpresa e a forma que ela trouxe, tipo, antes até de conseguir passar, ela veio, pediu se eu aceitava né, como era meu pensamento com relação a isso, **e lógico que eu aceitei na hora, pra mim foi muito emocionante**, uma coisa assim, é, muito linda, maravilhosa, **porque eu consegui hoje, ter hoje uma filha assim não é fácil né, até questão de ela mesmo lutar né, quando a gente luta, corre atrás ne, mas quando a gente vê o interesse da própria filha né, e correr atrás feliz, conseguiu, a gente fica mais grato**, mais feliz porque é uma coisa que foi construída, **não simplesmente pra aparência né, foi construída realmente com base de carinho, de afeto mesmo né que a gente tem até hoje.**
>
> Na questão do documento, que em si foi essa benção, pra nós foi uma surpresa, uma alegria muito grande, e a gente fica feliz ne, e apesar de todo esforço, toda dificuldade, **valeu a pena né, a gente vê muitos hoje, muitos não querem nem saber dos filhos, nem saber dos pais, e nessa correlação aí, a gente ve que tem uma relação muito boa, e valeu a pena, foi muito bom, muito prazeroso e sempre que eu acredito que se tivesse que passar tudo de novo, se tivesse que correr atrás tudo de novo, se tivesse que fazer todos os proclames de novo, se dependesse não só dela, mas de mim também, a gente faria de novo, correria atrás de novo, porque foi, é muito bom ser pai dela, é muito bom ser pai, poder dar uma educação boa pra filha** né e a gente vê que os frutos ela ta colhendo né, tem família, ta formada, é uma pessoa bem vista na sociedade, porque tem exemplos né e consegue correr atrás das coisas que quer.

Infere-se do último trecho a formação e reconhecimento da posição pai, outrora esquecida e sem reconhecimento social e agora, após a materialização, com outro efeito de sentidos, o de constituição e reconhecimento do vínculo sempre existente.

4 Efeito de fecho

Ao analisar o discurso jurídico da Lei 11.924/2009 que possibilita a inclusão do patronímico socioafetivo do padrasto/madrasta no nome da enteada/enteado em um caso específico, percebeu-se a importância de alterações legislativas como a presente, para adequação de situações fáticas de acordo com os modelos de famílias atuais na sociedade.

O respaldo jurídico através da materialização do vínculo afetivo existente entre o padrasto e sua enteada ficou evidente na análise do discurso do pai socioafetivo, ao

passo que os efeitos de sentido se estabeleceram no reconhecimento social e segurança pessoal às partes envolvidas.

Nota-se, ainda, o movimento nos processos de identificação proporcionado pelo deslize da passagem da posição sujeito padrasto para a posição sujeito pai socioafetivo.

Conclui-se, portanto, que a materialização do discurso jurídico proporcionado pela Lei 11.924/2009 possibilita novos efeitos de sentidos na formação da identidade do sujeito antes intitulado padrasto e agora pai socioafetivo, bem como fortalece o vínculo existente entre as partes envolvidas.

6 Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 fevereiro de 2013.

_____. **Lei 11.924, de 17 de abril de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11924.htm. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

MIGALHAS. **Sancionado Projeto que permite a enteado adotar nome de família**. Disponível em http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI83433,61044-Sancionado+projeto+que+permite+a+enteado+adotar+nome+de+familia. De 28 de abril de 2009. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto** – Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP, 4ª Edição, Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise e Discurso**: Princípios e procedimentos. 12ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP, 2015.

Orlandi, Eni P e LAGAZZI, Suzy Rodrigues (org). **Introdução as Ciências da Linguagem**: Discurso e Textualidade. Pontes Editores, Campinas, SP, 2006.

PECHEUX, Michel. 1938-1983. **Análise de Discurso**: Michel Pecheux. Textos Selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP, 4ª Edição, Pontes Editores, 2015.

QUEIROZ, Fabíola Gabriela Pinheiro de. **A Lei n 11.924/2009 e seus reflexos na árvore genealógica familiar**. Disponível em https://jus.com.br/artigos/18648/a-lei-n-11-924-2009-e-seus-reflexos-na-arvore-genealogica-familiar. De Julho/2010. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

O FOCO NARRATIVO EM MADAME BOVARY: UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL[38]

Karen Gritti SUTIL
Universidade do Estado de Mato Grosso – *campus* de Sinop

RESUMO: O presente trabalho apresenta um estudo comparativo entre o foco narrativo na obra literária *Madame Bovary* edição de 2017 de Gustave Flaubert e o foco narrativo do filme Madame Bovary, com a intenção de analisar se o filme dirigido por Sophie Barthes (2014) possui a mesma perspectiva de narração do livro. Para tal objetivo, fez-se neste trabalho uma breve exposição do livro e do filme, tratou-se de questões relacionadas ao cinema, à adaptação cinematográfica e ao foco narrativo, tanto literário, como, cinematográfico. Para o desenvolvimento deste estudo, foi requerido uma metodologia de pesquisa bibliográfica e foi atido a perspectiva da intertextualidade vinculada a literatura comparada. Fez-se uma análise da narrativa do livro *Madame Bovary* e da mesma forma analisou-se a narração do filme *Madame Bovary* e essas análises mostraram as similaridades entre o foco narrativo nas obras e a intertextualidade que há entre elas, também se abordou os sentidos que podem ser extraídos das narrativas em cada obra, especialmente do filme dirigido por Sophie Barthes. Este estudo abrange a literatura comparada, sendo que, uma obra estudada é literária e a outra faz parte da arte cinematográfica, portanto, caminha-se entre dois tipos de arte e ao fazer uma análise comparativa entre elas vinculou-se a questão da adaptação cinematográfica. Entre os principais teóricos utilizados para embasar tais reflexões temos: Ligia Leite (2004), Linda Hutcheon (2013), Marcel Martin (2003), Jacques Aumont (1995), Robert Stam (2008), Tania Carvalhal (2006) e Tiphaine Samouyault (2008).
PALAVRAS-CHAVE: Madame Bovary, Literatura, Cinema, Intertextualidade.

ABSTRACT: *This paper presents a comparative study between the narrative focus in the literary work Madame Bovary 2017 edition of Gustave Flaubert and the narrative focus of the film Madame Bovary, with the intention of analyzing if the film directed by Sophie Barthes (2014) has the same perspective of book narration. For this purpose, a brief exposition of the book and the film was made in this work. It dealt with issues related to cinema, film adaptation and narrative focus, both literary and cinematic. For the development of this study, a bibliographic research methodology was required and the perspective of intertextuality linked to comparative literature was taken into account. The narrative of the book Madame Bovary was analyzed and the narration of the film Madame Bovary was analyzed. These analyzes showed the similarities between the narrative focus in the works and the intertextuality between them, as well as the meanings that they can be extracted from the narratives in each work, especially the film directed by Sophie Barthes. This study covers the comparative literature, being that one studied work is literary and the other is part of the cinematic art, therefore, one goes between two types of art and when making a comparative analysis between them the question of the cinematographic adaptation was linked. Among the main theorists used to support such reflections are: Ligia Leite (2004), Linda Hutcheon (2013), Marcel Martin (2003), Jacques*

[38] Este artigo foi elaborado a partir do trabalho de conclusão de curso apresentado em 2019/1 com o mesmo título.

Aumont (1995), Robert Stam (2008), Tania Carvalhal (2006) and Tiphaine Samouyault (2008).
KEYWORDS: *Madame Bovary, Literature, Cinema, Intertextuality.*

1 Introdução

O livro M*adame Bovary foi* publicado em 1857 na França pelo escritor Gustave Flaubert. A obra literária inaugurou o período literário Realismo, e tem ultrapassado gerações, o que faz da obra um clássico.

A França havia passado por modificações políticas e sociais, como a revolução Industrial, talvez, por isso, no livro pode-se perceber críticas sociais e uma oposição ao romantismo.

A obra foi caracterizada como imoral porque aborda o adultério feminino e o suicídio. Flaubert foi processado por imoralidade.[39]

O processo que o escritor de *Madame Bovary* enfrentou evidencia uma França conservadora, em contrapartida, apesar do conservadorismo existente no período, o romance se tornou um sucesso e, mesmo nos dias atuais, continua sendo uma obra literária conceituada e já teve diversas publicações em outros idiomas, como o português. São diversas as edições encontradas, e todas elas, por serem traduzidas do francês para o português podem ser vistas como uma adaptação. A edição escolhida para esta análise foi da Nova Fronteira de 2017, da coleção clássico para todos, e tradução de Sérgio Duarte. Essas traduções que foram e continuam sendo feitas indicam o sucesso e o valor literário de *Madame Bovary.*

O filme *Madame Bovary* foi dirigido pela diretora Sophie Barthes, que por sua vez, escreveu o roteiro do filme com Felipe Marino. O filme é caracterizado como drama e tem duração de 118 minutos, sendo lançado em 30 de agosto de 2014.

> O filme foi gravado em 37 dias em diferentes localizações do sul da Normandia, onde se passa o romance. Recriar a atmosfera do século XIX na França de forma mais autêntica possível foi uma homenagem particular que a diretora prestou a Flaubert. "Eu queria traduzir em imagens a maneira em que o escritor capturava a natureza em sua prosa", comenta. (BARTHES, 2016, *on-line*, Tradução nossa). [40]

Com esse excerto mostra-se que Sophie Barthes conhece bem o livro de Flaubert, e também indica conhecer o autor e isso pode-se refletir sobre o estilo da diretora que, através da citação acima, é possível supor que ela procurou dirigir o filme de uma maneira mais estética, ou seja, artística.

Imprescindível para este trabalho é a conceituação de adaptação cinematográfica conceituada por Hutcheon como: "a adaptação buscaria, em linhas gerais, "equivalências" em diferentes sistemas de signos para os vários elementos da história: temas, eventos, mundo, personagens, motivações, pontos de vista, consequências,

[39] Informação retirada do site Passei Web em: Madame Bovary, de Gustave Flaubert, disponível em: https://www.passeiweb.com/estudos/livros/madame_bovary. Acesso em 06 jul. 2019.
[40] El filme se rodó en 37 días en diferentes localizaciones del sur de Normandía, donde está ambientada la novela. Recrear la atmósfera del siglo XIX en Francia de la forma más auténtica posible ha sido el particular homenaje que rinde la directora a Flaubert. "He querido trasladar en imágenes la manera en la que el escritor capturaba la naturaleza con su prosa", comenta.

contextos, símbolos, imagens e assim por diante" (HUTCHEON, 2013, p. 32). Para Hutcheon a adaptação seria uma forma de intertextualidade, portanto, verificou-se se as obras analisadas dialogam do ponto de vista narrativo, visto que, a narrativa cinematográfica é diferente da literária, ela ocorre pela câmera e não é neutra, ao contrário, existe que seleciona através da montagem e ângulos de câmera o que irá se mostrar. (LEITE, 2004).

2 Intertextualidade

A intertextualidade é essencial para a compreensão desse trabalho, Kristeva introduz o termo intertextualidade e o define como o cruzamento de textos tomados de outros textos e menciona que a intertextualidade é um elemento fundamental do trabalho da língua no texto (SAMOUYAULT, 2008). O foco narrativo é o objeto de estudo da presente pesquisa, ao analisá-lo nas obras literária (2017) e fílmica (2014) espera-se encontrar as semelhanças e diferenças construídas no decorrer das narrativas, nisto se encaixa a intertextualidade, pois ela "analisa a circularidade dos efeitos de sentido" (SAMOUYAULT, 2008, p. 144). Procurou-se evidenciar o diálogo dos efeitos produzidos pela narrativa nas obras, visto que são obras de arte diferentes – literária e cinematográfica.

3 Análise comparativa entre as obras literária *Madame Bovary* (2017) e fílmica *Madame Bovary* (2014)

Para iniciar a análise da narrativa fílmica, é preciso antes, ressaltar que existem diferenças entre o filme (2014) e o livro *Madame Bovary (2017)*, pois, conforme mencionado no tópico adaptação cinematográfica, o criador da obra detém pontos de vista e o longa-metragem é uma criação que tem como base o livro *Madame Bovary*. Para compreendermos a intertextualidade entre as obras Samouyault explica que "A anunciação reiterativa faz sempre o texto de acolhida sofrer transformações, previsíveis em termos de alteração ou de aumento, do conteúdo como da forma. " (SAMOUYAULT, 2008, p. 99). Buscou-se com a análise o que sobressai no filme, se a narrativa fílmica dialoga com a do romance.

O livro inicia-se em 1° pessoa, com o narrador se colocando entre as personagens que estavam na sala, observa e detalha a chegada do aluno à sala de aula.

> Estávamos em plena hora de estudo quando o provedor entrou, seguido de um novato de roupas burguesas e por um empregado que trazia uma carteira nos braços. Os alunos que dormiam despertaram e todos nós levantamos como se tivéssemos sido surpreendidos em pleno trabalho (FLAUBERT, 2017, p. 19).

Em seguida intercala os acontecimentos ao mesmo tempo em que dá voz aos personagens do professor e Charles, ainda em seu primeiro dia de aula sem, contudo, interferir na cena:

> — Levante-se — disse o professor.
> O menino ergueu-se: o boné caiu. Toda a classe pôs-se a rir.

> Abaixou-se para apanhar o boné. Um aluno a seu lado fê-lo cair novamente com um golpe de cotovelo: o menino apanhou-o novamente.
> — Deixe isso de lado — disse o professor, que era um homem de espírito (FLAUBERT, 2017, p. 20).

Após o início da obra em 1° pessoa, a história passa a ser narrada em 3° pessoa e o narrador não participa da história, ao contrário, se atém a construção de uma perspectiva narrativa que tenciona uma certa neutralidade.[41]

Já o filme inicia-se com a protagonista andando na floresta com ares de sofreguidão, no decorrer da cena *Emma* vai desfalecendo e a cena termina com a jovem deitada ao chão com um frasco em sua mão. Esta é a cena em que ocorre o suicídio de *Emma Bovary.* Este início é fundamental para compreendermos a perspectiva narrativa da obra fílmica, pois, a partir dessa cena, o filme perpassa, através da visão de sua protagonista, que é possível dizer o filme é um *flashback*[42] da vida de *Emma*, podendo ser considerado uma analepse interna, visto que, a partir da cena inicial, em que mostra sua iminente morte, é retratado momentos de sua vida até o final do longa-metragem quando o desfecho da trama ocorre. O filme, devido a esse início, não apresenta uma linearidade, e pode ser explicado devido a obra apresentar a visão da protagonista. Modificou-se a estrutura possivelmente pela necessidade de tornar o espectador mais próximo de Emma. O narrador assim assumiu um papel determinante na ação fílmica, pois mostra a visão que Emma tem sobre as pessoas e lugares a seu redor e determina com isso a narrativa do filme.



Figura 1 Início do filme



Figura 2 Suicídio de Emma Bovary.

Em sua cena inicial a película é centrada na protagonista, conforme adentra a floresta o ambiente fica turvo. Gradativamente a cena mostrada tem uma tensão e é explorada inicialmente por um *travelling,* sendo este um movimento de câmera, especificamente na cena citada está o uso do *travelling* para frente que "corresponde ao ponto de vista de um personagem que avança ou então a projeção do olhar para um foco

[41] Toda vez que aparece os termos imparcial, imparcialidade, neutralidade, refere-se a termos utilizados na caracterização do narrador, pois, essa imparcialidade não existe. Tudo se atém ao objetivo narrativo proposto, porque, cada tipo de narrador demonstra uma significação na leitura do livro. A utilização do narrador onisciente neutro e estilo indireto livre foram para criar a percepção de que não há interferências nos acontecimentos narrativos e por isso usa-se o termo neutro, mas, a utilização desse narrador tem um propósito que atente ao ponto de vista desejado por seu escritor, de parecer que não há narrador e com isso colocar a perspectiva literária no leitor.

[42] Retrocede ao passado de cada personagem histórica que aparece para explicar sua vida até o presente do relato. (LEITE, 2004. p. 80)

de interesse" (MARTIN, 2003, p. 49) este movimento de câmera possui algumas funções, dentre elas a função de "passagem à interioridade, isto é, introdução da representação objetiva do sonho e da recordação" (MARTIN, 2003, p. 49, 50). Esta função explicita o que já foi mencionado sobre o filme seguir a perspectiva da protagonista e com o uso do t*ravelling* para frente a diretora conseguiu introduzir o filme e interiorizá-lo a *Emma*, visto que, a partir desta cena, o filme volta a um acontecimento passado da heroína.

Já no desfecho da cena, onde a protagonista já está ao chão, há o uso do recurso chamado enquadramento inclinado que segundo Martin "pode querer materializar aos olhos dos espectadores uma impressão sentida por um personagem" (MARTIN, 2003, p. 43). No início do filme em que a cena é silenciosa tem-se a impressão de que o fato está sendo contado por si só, esta é uma das características do estilo livre indireto, em que predomina a neutralidade (a voz narrativa não interfere nos acontecimentos narrados, por isso, tem-se a impressão de que essa voz não existe), o "tipo de narrador" foi criado por Gustave Flaubert, no estilo indireto livre é como se não houvesse um narrador para conduzir os personagens e suas ações (LEITE, 2004).

As obras estudadas têm o início diferente, no livro, cabe a explicação de quem é *Charles Bovary*, já que é do médico que deriva o sobrenome *Bovary* que é herdado à protagonista após o matrimônio, a omissão do começo do romance no filme não é inédita, já ocorreu nos filmes de Renoir (1935) e Chabrol (1902) e a forma como esses diretores iniciaram suas versões de *Madame Bovary* são diferentes de um filme para outro (AGUIAR; SUPPIA; QUEIROZ, 2015) e isso nos mostra que cada autor/diretor tem uma perspectiva diferente da obra literária.

Com base na cena inicial do filme *Madame Bovary (2014)* pode-se perceber que, apesar de serem obras de arte diferentes, possuem semelhanças em sua elaboração narrativa, pois, pode-se perceber, através do começo da obra cinematográfica, que o filme se passará por meio da visão de sua personagem principal e essa exploração sentimental da Emma também ocorre no livro. No livro (2017) esse efeito ocorre através da narração onisciente e do estilo indireto livre porque apresenta em vários momentos os pensamentos da protagonista, já na obra cinematográfica (2014) esse efeito ocorre devido à quebra de linearidade ocorrida após a cena inicial. O uso do *flashback* explorando as memórias de Emma a torna mais próxima do espectador e explora através da narração fílmica a visão da personagem principal.

> E ela passou-lhe lentamente as mãos pelos cabelos. A doçura daquela sensação aumentava a tristeza do médico; ele sentia todo o ser encher-se desespero à ideia de perdê-la, quando, ao contrário, ela lhe confessava mais amor que nunca. Não sabia o que fazer, não sabia, não ousava, acabando por perturbar-se pela urgência de uma resolução imediata.
> Emma sonhava haver terminado com todas as traições, todas as baixezas e as inumeráveis aflições que a torturavam (FLAUBERT, 2017, p. 332).

O trecho acima traz Emma e Charles após a protagonista ter ingerido o veneno, expõe o sofrimento do médico ao ver sua esposa desfalecer e na mesma cena revela os pensamentos de Emma em seus últimos momentos, isso, ao mesmo tempo em que a jovem procurava demonstrar amor ao marido. Essa cena é complexa de se analisar, pois aparece em poucas linhas mais de um tipo de narrador, estando presente o narrador

onisciente múltiplo, visto que apresenta sentimento e pensamentos das personagens da cena e neutro, como visto na primeira frase da cena narrada e, ainda, traz uma carga emocional pesada porque se trata dos últimos momentos da protagonista. A narração denota, ainda, como se estivesse acontecendo sozinha – estilo indireto livre, a união destas características narrativas forma o narrador da obra literária, em que sobressai a onisciência.

Na próxima cena fílmica a câmera foca na protagonista do peito para a cima, e isso, conforme mencionado, enfatiza suas emoções (NUNES, 2016). Na cena Emma aparece após as núpcias, no entanto, como é enfatizado pela câmera que é o narrador fílmico, ela não parece feliz, ao contrário, o enquadramento utilizado serviu para mostrar uma insatisfação por parte da protagonista. O espectador pode perceber que Emma parece frustrada, porque a narração aqui coloca o espectador como elemento na narrativa, pois explora a tensão mental de Emma a partir do que sente o interlocutor. O que condiz com o que já fora mencionado, que a narração fílmica procurou aproximar o espectador da protagonista e com isso promover uma empatia com Emma.


Figura 3: Emma após as núpcias.

Mais uma vez há uma neutralidade[43] do narrador, o que significa que não se percebe a voz do narrador, visto que, a neutralidade narrativa é um termo devido a narração onisciente neutra, salientando que o enquadramento da câmera denota que existiu uma escolha e com isso permitiu uma significação narrativa na cena. A neutralidade descrita não se refere a significação narrativa, pois, a escolha do narrador, dos movimentos e ângulos da câmera que é o narrador cinematográfico revela que há um ponto de vista a ser mostrado, por isso que existe uma intenção narrativa em cada cena fílmica. Nesse sentido, não se encontra neutralidade.

A cena que mostra Emma após as núpcias com o marido nos dá uma ideia de como Emma está e isso é característico do narrador onisciente, mostrar o pensamento e o estado psicológico da personagem. A câmera teve como objetivo expressar, através da narração, o estado psicológico da protagonista. Porque, a mesma, após a cerimônia de casamento e primeira noite com o marido não parece estar feliz. Esse movimento é "subjetivo, a câmera corresponde exatamente ao olhar da personagem de que se pretende exprimir o conteúdo mental" (MARTIN, 2003. p. 50). O narrador apresenta Emma em uma situação de aparente frustração, arrependimento ou até medo em relação ao casamento, já que seu desejo era ser feliz e viver intensamente uma paixão.

A próxima passagem a ser analisada refere-se aos momentos finais de Emma, no livro a descrição do suicídio de Emma é diferente da exposta no filme, pois Charles e outros personagens acompanham o sofrimento da mulher, vê-se então a noção de

[43] A neutralidade está no fato de a voz narrativa não ser ouvida na cena, e por causa disso, não há uma interferência na percepção que o telespectador tem sobre o acontecimento ou ação no filme.

intertextualidade, Aguiar; Suppia e Queiroz argumentam que é notável que os aspectos comparados entre as adaptações fílmicas baseadas no romance Madame Bovary evidenciem diferenças entre as linguagens (AGUIAR; SUPPIA; QUEIROZ, 2015.). Cada obra artística tem suas particularidades, a ocorrência de diferenças entre as obras é devido a cada criador ter seu ponto de vista. Sophie Barthes criou a obra fílmica de acordo com a leitura que fez da obra de Flaubert, ou seja, sua interpretação da obra, o filme (2014) de Barthes faz um diálogo intertextual com o romance, portanto, não se trata de uma cópia e menos ainda de verificar fidedignidade e, sim, analisar como as obras dialogam narrativamente.

> Então, delicadamente, quase acariciando-a, ele passou a mão sobre seu estômago. Emma soltou um grito agudo.
> Charles recuou amedrontado.
> Depois ela começou a gemer, a princípio fracamente. Um estremeção lhe sacudia os ombros e ela ficava mais pálida que os lençóis nos quais crispavam os dedos. Seu pulso, desigual, estava agora quase insensível (FLAUBERT, 2017, p. 331).

É possível perceber que o narrador continua distanciado, sentindo através da leitura desse trecho o medo de Charles, novamente o narrador é onisciente neutro, descrevendo a cena e, ao apontar o recuo do médico, não só se vê o desenrolar da cena, mas percebe-se o estado mental da personagem, o que condiz também com o narrador onisciente múltiplo. Na cena percebe-se também a narração estilo indireto livre, pois ao ler o desenrolar da cena, parece que a mesma está acontecendo sozinha, tamanha imparcialidade do narrador, que parece se esconder para não ser percebido e assim destacar os acontecimentos junto as personagens.

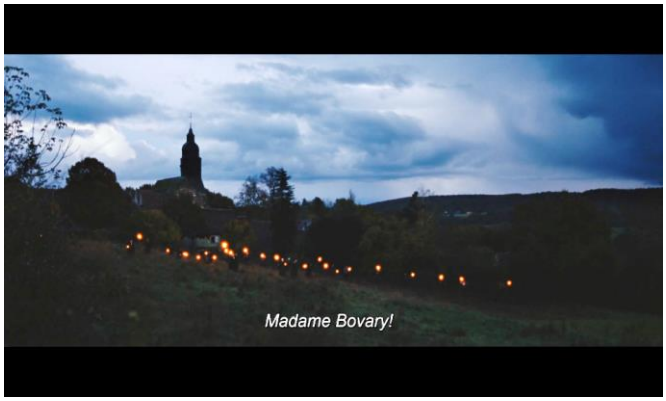


Figura 4: Moradores de Younville procurando

Por fim, em seu derradeiro momento, a obra fílmica se difere da literária e apresenta uma cena em que a protagonista não está inserida, o mesmo ocorre com o final do romance após a morte de Emma, não é mostrado mais sua visão e no filme o narrador mostra moradores da vila de *Younville* procurando-a, com algumas vozes surgindo, mas não mostra um personagem em especial.

O narrador parece observar a cena de longe tendenciando ao narrador onisciente neutro uma vez que não existe a descrição de um estado mental e sim de uma comunidade reunida atrás da personagem principal que cometeu suicídio. Ninguém na vila tinha conhecimento do ocorrido, a narrativa objetiva mostrar algo que está acontecendo, visto que toda a história já fora mostrada, e viu-se os fatos que levaram Emma ao suicídio. Enfim, o filme é finalizado deixando a impressão ao telespectador que a população de Younville encontrará Emma.

Como a perspectiva do filme é embasado na visão da protagonista, após sua morte, o narrador exibe uma nova caraterística, a onisciência neutra. A análise narrativa

realizada mostrou que o foco narrativo exposto na obra cinematográfica *Madame Bovary* (2014) tende a onisciência, mostrando diálogos entre as personagens e, há ainda, o afastamento narrativo, que faz com que a narração pareça acontecer sozinha, isso é característico do indireto livre (LEITE, 2004).

Nesta última cena ocorre um plano geral em que se observa a ambientação da mesma, a câmera mostra que está escuro e as pessoas estão com tochas andando em direção à floresta onde Emma morrera, não foca em nenhum elemento específico e uma panorâmica descritiva "que têm por finalidade a exploração de um espaço: geralmente desempenham um papel introdutório ou conclusivo" (MARTIN, 2003, p. 51).

O uso da panorâmica descritiva serviu para concluir a narração fílmica e descrever o espaço onde estavam as personagens à procura da protagonista. Termina-se aqui a análise e no próximo capítulo será abordado os efeitos que a adaptação feita por Barthes pode ter suscitado.

4 Considerações finais

As duas narrativas têm como efeito literário a aproximação do leitor/espectador das personagens, mais especificamente de Emma Bovary e no filme essa aproximação com a protagonista ocorre ainda mais, a escolha do flashback pela diretora para iniciar o filme propicia um caráter empático dos telespectadores com a Emma, porque, vemos seus sentimentos e suas deliberações feministas que a caracterizam como uma mulher à frente de seu tempo, isso aconteceu devido à quebra da linearidade narrativa que fez com que vivêssemos a vida de Emma.

Apesar de serem formas de arte diferentes a releitura e a intertextualidade proporcionam uma visão "aberta" em relação ao filme, comparando-o, não com a finalidade de observar fidelidade à obra literária, mas analisando-a como uma nova criação que dialoga, mantém e recria traços do livro estudado, ou seja que a análise e comparação feitas possam ser vistas como duas obras diferentes que possuem características semelhantes, o que indica que há uma intertextualidade entre o romance e o filme.

Referências

AGUIAR, Daniella de; SUPPIA, Alfredo Luiz Paes de Oliveira; QUEIROZ, João. Madame Bovary*:* De Flaubert *a* Renoir *e* Chabrol. **Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF**, v. 9, n. 1, junho 2015, Lumina – ISSN 1981- 4070. Disponível em https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/420/375 acesso em 15 jun. 2018.

FLAUBERT, Gustave, 1821 - 1880, ***Madame Bovary*.** Tradução Sérgio Duarte. -[ed. especial] - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. 368 p. (coleção clássicos São para todos.).

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**/ tradução André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: ed. da UFSC, 2013.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O Foco narrativo** (ou A polêmica em torno da ilusão) – série princípios, 10. ed., São Paulo: Editora Ática, 2004.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução Paulo Neves; São Paulo: Brasiliense, 2003.

SAMOUYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo e Rothschikd, 2008. 160 p. (Linguagem e Cultura).

Referências webgráficas

BARTHES, S. (20 mai. 2016). Sophie Barthes: "**Madame Bovary era bipolar".** online. (A. MESEGUER, Entrevistador). La Vanguardia, Barcelona. Disponível em https://www.lavanguardia.com/cine/20160519/401897205576/sophie-barthes-madame-bovary-bipolar.html?facet=amp. Acesso em 20 abr. 2019.

NUNES, Andreza. 28 jul. 2016. Em: C**onheça os Planos e Ângulos que compõem um enquadramento.** Disponível em: www.cinemundo.net.br/conheca-os-planos-e-angulos-que-compoem-um-enquadramento/. Acesso em 18 abr. 2019.

O GÊNERO DIÁRIO RETRATADO EM FOTOGRAFIAS E NA OBRA *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Jacinaila Louriana FERREIRA[44]
Genivaldo Rodrigues SOBRINHO[2]

RESUMO: Esse trabalho faz parte de um projeto de mestrado em andamento, cuja aplicação da sequência básica em sala de aula ocorrerá no próximo ano. Objetiva-se trabalhar o gênero textual diário, considerando aspectos sociais e do cotidiano do alunado. Para isso, será trabalhada a obra *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, como referência para a construção de sentidos na produção textual e valorização do contexto em que cada aluno se insere. Alguns dos referenciais teóricos usados no embasamento do trabalho foram Thiollent (2011), Cosson (2016), Rojo (2009), Coscarelli (2012), Jesus (1994), entre outros. Considera-se como essencial para a realização da pesquisa, o contexto atual em que se valoriza a imagem, propõe-se então, um trabalho com fotografias do dia a dia dos alunos, para mostrar aspectos dos textos não verbais na construção dos significados e sentido. Assim como o texto verbal, a imagem constitui-se em discurso.
PALAVRAS-CHAVE: Carolina Maria de Jesus. Leitura; diário; fotografia; letramento literário.

ABSTRACT: *This work is part of an ongoing Master's project, whose application of the basic classroom sequence will take place next year. It aims to work the daily textual genre, considering social and daily aspects of the student. To this end, the work Quarto de despejo: Diário de uma favelada, by Carolina Maria de Jesus, will be worked as a reference for the construction of meanings in the textual production and appreciation of the context in which each student is inserted. Some of the theoretical references used in the work were Thiollent (2011), Cosson (2016), Rojo (2009), Coscarelli (2012), Jesus (1994), among others. It is considered as essential for the accomplishment of the research, the current context in which the image is valued, it is proposed, then, a work with daily photographs of the students to show aspects of nonverbal texts in the construction of meanings and sense. As the verbal text, the image is constituted in speech.*
KEYWORDS: *Carolina Maria de Jesus. Reading. Dairy. Photography. Literary literacy.*

1 Introdução

A pesquisa será direcionada por meio da leitura que objetiva uma junção entre a leitura, o registro de imagens – fotografias e a tradução dos momentos mediados pela escrita contínua e persistente, o que desencadeará no aprendizado constante, bem como valorizará os aspectos autorais de cada indivíduo.

O trabalho divide-se em cinco seções, após a introdução da pesquisa, apresentam-se alguns apontamentos gerais a respeito da pesquisa, a partir dos pressupostos teóricos de Thiollent (2011).

[44]Licenciatura em Letras, pós-graduação em Docência do Ensino Superior, mestranda do PROFLETRAS, UNEMAT, Campus de Sinop. E-mail: profjacinaila@gmail.com
[2]Licenciatura em Letras (UNEMAT – Sinop), mestrado e doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP – São Paulo). E-mail: genivaldosobrinho@unemat.br

Na terceira seção, encontra-se o *corpus* analítico do trabalho, pois apresenta-se a sequência básica proposta por Cosson (2016), bem como a proposta metodológica para aplicação em sala de aula. O subitem seguinte trata da importância do texto literário sob a luz teórica de Rojo (2009).

Na quarta seção mostra-se uma breve biografia da autora Carolina Maria de Jesus e uma rápida análise acerca de sua obra *Quarto de despejo: Diário de uma favelada.* A partir de trechos da obra da própria autora, Jesus (1994). No subitem que segue, discorre-se sobre a importância da fotografia, visto que também está inserida neste trabalho, como parte do registro diário, retratado na obra que será analisada na pesquisa.

O gênero diário traz consigo particularidades essenciais, uma vez que se trata da escrita e consiste em um texto pessoal carregado de subjetividade, relata opiniões, desejos, acontecimentos, fatos e tudo que envolve uma vida em particular. Esses fatos do cotidiano podem se transformar em aliados para o ensino e a aprendizagem, visto que o aluno está completamente imerso no mundo descrito, e por ser algo que lhe pertence, demonstrará maior envolvimento, e, consequentemente, aprendizado.

A leitura do livro será um momento de reflexão e valorização de aspectos sociais e pessoais, considerando que a autora Maria Carolina de Jesus relata sua história de vida, os pormenores de uma luta diária na favela, com filhos para criar, mãe solteira e vítima de preconceitos da sociedade em que se insere. Para concluir, finalizamos na quinta seção com as considerações finais, reflexões sobre os aprendizados construídos até aqui e sua relevância para o ensino e aprendizagem.

2 Apontamentos gerais sobre a pesquisa

O trabalho com a literatura em sala de aula requer um rompimento com alguns estereótipos, como o de que a língua materna consiste apenas no ensino das regras que regem a escrita, ignorando, na maioria das vezes, o contexto de valorização da leitura no processo de aprendizagem e interiorização das próprias regras. A necessidade de formar leitores reflexivos é emergencial, no entanto, requer uma postura crítica do professor como mediador em um processo que deve ser, acima de tudo, inclusivo. Aliás, a inclusão é tema de debate nas reuniões pedagógicas desde muito tempo.

É preciso despir-se das teorias que não se embasam na prática, de nada adianta falar em protagonismo quando se ignora a vida da comunidade e do aluno. É na valorização do social e da atemporalidade literária que nosso trabalho com o gênero diário se embasa, pois ele tem raízes nos problemas com os quais nos deparamos todos os dias, e que requer reflexão, caminhos alternativos, pautados em 'textos' reais, emaranhados de vida e expectativas em uma escola que ensina e forma para a vida.

A fotografia será trabalhada como um texto não verbal, capaz de retratar o dia a dia, já que ela é o retrato da realidade. Observamos, então, na contemporaneidade, que a comunicação entre os jovens se dá principalmente por meio de fotos, *selfies,* comidas, bebidas, passeios, viagens, entre outros retratos reais, fidedignos ao que ele vive ou ao que mais almeja.

Quando se chega a um lugar que é uma "reprodução" próxima ao "lar", automaticamente a pessoa se identifica, sente-se inclusa e parte deste ambiente. O presente trabalho objetiva mostrar por meio da prática de leitura, o interesse do aluno e como consequência positiva, sua vontade de aprender. Portanto, o que acontece é

simples, se algo lhe pertence, rapidamente se apropria e se sente em casa. Uma relação de harmonia entre o sujeito e sua língua materna, que como tal deve acolher sem preconceitos, mas com valorização.

A presente pesquisa é qualitativa. Para Thiollent (2011, p. 43), "as hipóteses ou diretrizes qualitativas orientam, em particular, a busca de informação pertinente e as argumentações necessárias para aumentar (ou diminuir) o grau de certeza que podemos atribuir a elas". Observamos que, a partir de uma problemática inicial, chega-se a resultados que esclarecem a visão anterior sobre algo, ou seja, "a hipótese qualitativa permite orientar o esforço de quem estiver pesquisando na direção de eventuais elementos de prova que, mesmo quando não for definitiva, pelo menos permitirá desenvolver a pesquisa" (THIOLLENT, 2011, p. 43).

Nosso trabalho trilha pelas orientações da pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 13-14) considera que a:

> Pesquisa-ação, enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva [...] é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. [...] porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro.

A pesquisa será direcionada pela sequência básica proposta por Rildo Cosson (2016). No próximo subitem, especificaremos cada passo, que inicia com a motivação do aluno para o trabalho até a interpretação e produção final, que consiste na apresentação dos resultados por meio das práticas de ensino selecionadas em cada módulo.

3 A sequência básica proposta por Rildo Cosson: uma proposta metodológica

As diretrizes teóricas gerais que direcionarão o presente trabalho dizem respeito ao letramento literário, proposto por Rildo Cosson (2016), ou seja, um estudo por meio de sequências de ensino. Usaremos, então, o que o autor intitula como sequência básica, a qual é composta por quatro passos essenciais: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para Cosson (2016, p. 56),

> [...] a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura.

Nesse momento, propomo-nos a mostrar aos alunos uma prévia sobre a vida da autora da obra: *Quarto de despejo: O diário de uma favelada*. Faremos um debate sobre o contexto e ambiente em que a obra se insere para que se sintam motivados durante o percurso da leitura.

Conforme explicitado acima, pressupõe-se então um momento aberto ao diálogo na preparação e motivação do leitor para o objeto de estudo, análise e reflexão sobre um caminho a ser percorrido, porém não é delimitador, apenas influencia como deve ser em todo processo de leitura e produção.

O próximo passo denomina-se introdução e COSSON (2016, p. 57) assim explica:

> Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra. [...] o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. [...] é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra.

Objetiva-se nesta etapa compreender a obra em sua apresentação inicial, bem como a vida do autor e aspectos sociais e culturais. Faremos, então, a apresentação da obra e autor de forma sucinta, por meio dos elementos pré-textuais, assim como a leitura da capa, contracapa e dados biográficos. Em seguida, cada aluno poderá se posicionar com relação à vida da autora e elementos visuais que compõem os textos.

Os alunos serão convidados a assistir a um documentário: *Carolina Maria de Jesus: da miséria à fama e de volta à pobreza*. O vídeo retrata a vida de Carolina Maria de Jesus, e a partir de então, iniciaremos um debate sobre a obra e os aspectos mais relevantes da vida da autora.

É na introdução que se fará formalmente uma apresentação geral da obra. Portanto não é necessário detalhar, uma vez que isso acontecerá apenas na hora do contato maior com o texto.

Esse será o momento da leitura. De acordo com Cosson (2016, p. 62), "[...] consideramos essencial nessa etapa de nossa proposta de letramento literário: o acompanhamento da leitura". Os objetivos primordiais na leitura serão a compreensão da obra, o contexto social em que se insere e o despertar pelo prazer da leitura e da pesquisa. Será combinado um tempo para a leitura do livro. Para isso, serão estabelecidos os intervalos, número de páginas e duração, já que ela ocorrerá como atividade extraclasse.

Essa etapa a leitura acontecerá em vários intervalos. Trabalharemos de forma intercalada o gênero diário. Após passar as especificações do gênero, os alunos deverão apontar as características encontradas na obra que vão ler. Todos deverão ter um caderninho no qual anotarão, assim como no diário de Ana Carolina de Jesus, as suas vivências, seu cotidiano, pois a partir desse momento serão autores de sua própria história.

Os alunos criarão um *blog* ou página, visto que, inicialmente, farão, além do relato de suas leituras, suas impressões sobre a obra. Os alunos serão encaminhados até a biblioteca para o registro de seus diários de leitura no *blog* criado por eles. Agora serão convidados a uma outra atividade de diário, ou seja, deverão retratar por meio de imagens o seu dia a dia e postar no mesmo diário *online* de leitura criado por eles.

O quarto e último passo proposto na sequência básica é a interpretação, segundo Cosson (2016, p. 64), "a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade''. Ou seja, é nesse momento que se contextualizam os sentidos. Cosson (2016, p. 65) salienta que "é o que costumamos chamar de encontro do leitor com a obra". Sendo assim, é na interpretação que o leitor retoma a leitura e os momentos vivenciados no ato de ler, associando a leitura ao seu contexto de vida social.

Reiteramos aqui a intencionalidade do nosso trabalho de sintetizar os objetivos que visam compreender as temáticas presentes na obra: *Quarto de despejo: O diário de*

uma favelada, bem como refletir sobre os temas atemporais presentes no diário. Nesse momento, será promovido um debate sobre os temas presentes na obra: preconceito de gênero, raça e classe social.

As produções realizadas durante as etapas de intervalos deverão ser organizadas, e, juntamente com a turma, faremos uma refacção dos textos para apresentações na escola, eventos e publicação de um livro. O nome da obra será escolhido no coletivo, por meio de votação. Cosson (2016) sugere ainda que nos intervalos da leitura e do tempo combinado sejam realizadas pequenas leituras voltadas à temática, para que não se perca o foco do objetivo maior que é a leitura combinada.

3.1 Outros olhares sobre o texto

São diversas as possibilidades, ao trabalhar o diário a partir de uma obra que objetiva a leitura interpretativa e a escrita como registro diário, por essa razão usaremos também, na presente pesquisa, os pressupostos teóricos de Roxane Rojo com as teorias dos multiletramentos e a multimodalidade, para abordar a importância no ensino e aprendizagem em sala de aula, bem como o registro de fotografias em forma de diário pelo aluno. Para Rojo (2009, p. 115),

> Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Vale ressaltar que a escolha do gênero diário vai ao encontro do que a autora diz sobre essa potencialização do diálogo com formas diferenciadas do texto. Neste caso, a imagem fotografada, valorizando o texto em suas diversas variedades e representações contextuais. Acerca dos registros não verbais, Coscarelli (2012, p. 149) aponta que:

> Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra 'texto', não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele.

Além do trabalho com o gênero textual diário, é importante ressaltar a importância da imagem como texto, que como tal, produz sentidos, e, consequentemente conta histórias. Historicamente, quando surgiram os jornais e revistas houve uma grande revolução, desencadeando na expansão da memória individual e coletiva nos suportes visuais comunicativos. No início, a maioria das pessoas acreditava que a fotografia era apenas "ilustrativa", porém foi sendo considerada como representações de vários níveis, por exemplo, retratar um período histórico ou uma fase da vida de alguém, conforme podemos constatar no que asseveram Pinto e Turazzi (2012, p. 109):

> O indivíduo que não domina os processos de leitura e escrita de sua própria língua é considerado analfabeto, sendo essa uma das formas de

> exclusão social mais antigas e perversas. No entanto, costumamos esquecer que, a exemplo da linguagem textual, a comunicação figurada também exige do indivíduo o domínio de determinadas competências, necessárias à expressão e à leitura dos códigos visuais que integram tanto o mundo à nossa volta, como também aquele mais distante, que nos chega pelos jornais, pela tevê ou pela internet.

A linguagem não verbal é tão capaz de levar ao letramento quanto a verbalizada. Na atualidade, vivemos em um mundo em que a comunicação em redes sociais se dá mais por textos imagéticos. Usaremos então, para contextualização desta pesquisa o termo multimodalidade. É Rojo (2017, p. 1) quem esclarece que "já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam". Ou seja, o aluno vivencia uma realidade diferenciada e semiótica, exigindo novos padrões de leitura e ensino, que considerem o que para ele já produz sentido muito antes de ser levado para sala de aula, pois faz parte de sua luta diária.

O objetivo primordial da presente pesquisa é trabalhar de uma forma que valorize o novo contexto educacional exigido pela realidade, Cosson (2014, p. 278) esclarece que, "nossa capacidade de aprender vai além de qualquer estratégia ou método didático. A maior prova disso é que o propositor de uma nova metodologia aprendeu certamente dentro dos limites da metodologia anterior que ele critica". Fazer um trabalho é, portanto, atribuir novos (re) significados às formas que também se atualizam, porém com a mesma eficácia, mas de maneira a valorizar as inferências que tratam determinado momento como singular e carregado de novos sentidos e interpretações.

4 A obra *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* e uma breve biografia de Carolina Maria de Jesus

Carolina Maria de Jesus, autora da obra que trabalharemos na presente pesquisa, foi uma escritora brasileira, autora da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*. Nasceu em Sacramento, Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914. Veio de uma família de escravos, era negra e só conseguiu frequentar a escola por dois anos. Mesmo tendo frequentado a escola por muito pouco tempo e em meio a tantos desafios que vivenciou, sentia-se atraída pela leitura e escrita.

Mudou-se com a família para São Paulo onde trabalhou como lavradora e empregada doméstica. Em 1948, ela se mudou para a favela do Canindé e teve três filhos de diferentes relacionamentos. A situação de Carolina não era fácil. Para criar os filhos e sobreviver, tornou-se catadora de papel. Porém, tudo que recolhia, ela lia, e ia guardando livros e revistas. Carolina resolveu, então, escrever seu dia a dia em cadernos que encontrava no lixo. Ela sonhava em ser escritora e começou a levar seus poemas para o Jornal Folha da Manhã, que logo os divulga, ficando dessa forma, conhecida como "poetisa negra".

Somente em 1958 a escritora foi descoberta pelo repórter Audálio Dantas, durante uma reportagem na favela do Canindé onde morava. O jornalista, passando pelas casas, encontrou-se casualmente com Carolina, e ela mostrou-lhe seus escritos, deixando-o surpreso e admirado com sua história.

Desde então foram publicadas várias partes do diário, sua autobiografia, uma história que encantou o público. Em 1960, Audálio Dantas edita e publica a obra intitulada: *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*. O sucesso foi tanto que na noite de autógrafos foram vendidos 600 exemplares da obra. O retrato de um povo que estava às margens da sociedade era notável em seus registros, conforme podemos constatar no trecho:

> Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade (JESUS, 1994, p. 29).

A autora realmente retrata o cotidiano que vive, na obra, Carolina Maria de Jesus, conta de forma subjetiva sua vida no dia a dia da favela onde vive com os três filhos. Ela descreve cada momento vivido como catadora de lixo, retrata as dificuldades que enfrenta para criar os filhos e critica com veemência o custo de vida.

Em um dos 20 diários que compõem o livro, ela conta que no aniversário da filha queria lhe dar um par de sapatos, mas como não tinha condições, pegou um do lixo, lavou e levou para a menina calçar. Apesar de tudo, ela ensina com seu exemplo a importância da dignidade humana. Relata ainda a implicância da sociedade e vizinhos com seus filhos, principalmente, por ela ser mãe solteira, e seus escritos deixam evidentes as dificuldades que enfrenta para ganhar seu dinheiro, e que mesmo trabalhando muito não consegue comprar tudo que os filhos precisam. Mas, Carolina nunca perde a fé.

Em alguns trechos dos diários, fala da fome e até diz que ela tem cor, a "amarela", pois segundo a autora, nada é colorido quando se está com a barriga vazia. A linguagem é simples, foge um pouco da norma considerada "padrão", faz parte da variação diastrática, que são os modos de falar de diferentes classes sociais, e também ao pouco tempo que ela conseguiu frequentar a escola. A obra está muito além de uma análise ortográfica ou sintática, uma vez que é um retrato de uma sociedade, por vezes preconceituosa, e de uma mulher, que, apesar do sofrimento, nunca desistiu de lutar.

Com a publicação de sua obra, a vida foi transformada. Carolina deixa a favela e compra uma casa no Alto de Santana, bairro nobre da cidade. Recebe homenagens da Academia de Letras e logo aparecem as próximas publicações, *Casa de alvenaria: Diário de uma ex-favelada* (1961), *Pedaços da fome* (1963) e *Provérbios* (1965).

Apesar do sucesso que fez, as coisas retrocedem financeiramente e, em 1969, ela se muda com os filhos para um sítio no bairro de Parelheiros, em São Paulo. Esquecida pelas editoras, volta a catar papel, falecendo aos 63 anos, em 13 de fevereiro de 1977.

4.1 Breve percurso da fotografia

É possível observar uma época em que com o avanço de redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, as pessoas se comunicam mais por imagens do que verbalmente, a imagem se encarrega de transmitir uma mensagem exata e carregada de significados sobre como e onde estamos no momento. Vivemos cercados por fotos e momentos na

maioria das vezes registrados pelo uso do celular, porém, ao contrário do que muitos pensam, não é recente a criação fotográfica.

Historicamente, começou quando Aristóteles, filósofo grego, observava uma sombra do reflexo do sol na terra, muito importante para o início de tudo, porém, a observação só foi resgatada no século XIV, quando pintores como Leonardo Da Vinci começaram a usar a técnica que chamaram de câmara escura. Já a primeira criação fotográfica é atribuída ao francês Joseph Niépce, no ano de 1826. Depois de muito tempo, Louis Jacques Daguerre cria o daguerreótipo, um tipo de câmara escura, um material era extremamente caro que não estava acessível para todos.

Foi um grande percurso que se iniciou de uma observação, foi para a pintura, até chegar à atualidade com aparelhos modernos, e a cada época, melhorados pelo avanço tecnológico. Hoje com um simples clique se tem uma foto, um registro, uma memória, um texto entrelaçado por intertextos, pretextos e contextos, e que pode ser analisado em suas várias facetas e possibilidades de interpretação. Um exemplo é o autorretrato que antes era uma pintura, agora apenas um levantar da mão em uma moderníssima *selfie*.

Fotografar exige técnicas avançadas no âmbito profissional, porém diante das possibilidades contemporâneas, todos podem fazê-la de forma rápida, prática e eficaz. Portanto, a narrativa por meio de uma sequência de imagens é tão possível quanto a verbalizada, visto que se constitui em um conjunto de contextos semióticos a serem analisados.

5 Considerações finais

A leitura e a pesquisa sobre a obra de uma mulher que passou por todas as circunstâncias de empoderamento, na luta por seus ideais mesmo em meio aos desafios constantes e desumanos que vive, foram uma construção válida e enriquecedora.

Traçar metas e objetivos para trabalhar o diário da autora em sala de aula nos ofereceu diversas possibilidades, pois o alunado tem realidades semelhantes e os que não vivenciam, presenciam diariamente em seu convívio social todos os dias. Portanto, sensibilizar e valorizar o contexto diário do estudante é também dar voz a eles, é realmente dar-lhes o direito ao protagonismo.

Ouvir por meio do relato em diário ilustrado com fotos de seu cotidiano mostra uma grande dose de contemporaneidade, pois resgata o que ele vive nas redes sociais e traz essa cultura para dentro da escola.

O maior aprendizado construído aqui é a dignificação do homem. O presente trabalho nos prova as diversas possibilidades de trabalhar a literatura sem precisar fugir do contexto atual. Ainda nos favorece a leitura e a produção simultâneas e significativas. Vieira (2009, p. 105) enfatiza que:

> A escola possui um papel importante na transformação da sociedade. Para que isso se torne realidade, é preciso pensar numa escola democrática, que trate os diferentes com diferença e que enfrente o desafio de implementar políticas públicas voltadas para a realização de práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais.

Concluímos esta etapa do trabalho com a certeza de que é, sim, papel da escola transformar e disseminar a igualdade. Por meio da literatura é possível um trabalho que humanize, priorize os conhecimentos e prepare para a vida, isso só será possível por

meio de metodologias, políticas públicas e práticas voltadas a realidade tal como se apresenta na vida dos alunos e sociedade em geral.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo, **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSCARELLI, Carla. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** 3. ed. Ática S.A. São Paulo, 1994.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia**. 6.ª ed., São Paulo: Moderna, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Textos Multimodais. In: FRADE, I.C.A.S.; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M.G.C. (Org.). Glossário Ceale. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais. Acesso em: 09/05/2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo. Cortez, 2011.
JESUS, C. M. de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 3. ed. Ática S.A. São Paulo, 1994.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Africanidades e educação em Mato Grosso**. KCM Editora, 2009.

O REI LEÃO: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS COMPOSICIONAIS, INTERTEXTUAIS E MORFOLÓGICOS DO CONTO

Iraci Sartori dos SANTOS[45]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras-Sinop/MT
Rosana Rodrigues da SILVA[46]
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: *O Rei Leão* é uma obra que não se destina apenas ao público infantil e infanto-juvenil, graças as suas simbologias e intertextualidades com a literatura clássica. Assim, neste artigo, objetivamos apresentar aspectos literários da obra, as possíveis intertextualidades e simbologias que a permeiam, e na perspectiva do livro *Morfologia do Conto Maravilhoso* do autor Vladimir Propp (2001), expor uma análise morfológica desse conto. Para elaborar este trabalho foram realizados estudos comparativos de obras, fatos e simbologias conexas ao *Rei Leão* e pesquisas exploratórias. O estudo revelou que na composição de elementos narrativos, o narrador é o principal componente que difere a narrativa literária da cinematográfica. Além disso, a obra em questão demonstra intertextualidades com passagens bíblicas e com o clássico *Hamlet* de *Shakespeare*, além de apresentar simbologias típicas da cultura africana. Ao que concerne à análise morfológica, verifica-se que *O Rei Leão* enquadra-se aos padrões tradicionais dos contos maravilhosos russos, devido à apresentação das principais funções que caracterizam o gênero. Porém, constatou-se que nele, a ordem de duas funções dos personagens são deslocadas ao ser comparadas com a sequência elaborada por Propp. Por fim, percebeu-se que o seu conjunto agrega e externa riqueza cultural, beleza artística e reflexão/crítica as ações humanas.
PALAVRAS-CHAVE: O Rei Leão; Intertextualidades; análise morfológica do conto.

ABSTRACT: *The Lion King is a work that is not only intended for children and children, thanks to its symbologies and intertextualities with classical literature. Thus, in this article, we aim to present literary aspects of the work, the possible intertextualities and symbologies that permeate it, and from the perspective of the book Wonderful Tale Morphology by author Vladimir Propp (2001), to expose a morphological analysis of this tale. To elaborate this work were made comparative studies of works, facts and symbols related to the Lion King and exploratory research. The study revealed that in the composition of narrative elements, the narrator is the main component that differs the literary narrative from the cinematic one. In addition, the work in question demonstrates intertextualities with biblical passages and Shakespeare's classic Hamlet, as well as presenting typical symbologies of African culture. As far as morphological analysis is*

[45] Mestranda do programa Profletras da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus Sinop/MT. Graduada em Letras pela Universidade Paranaense (Unipar). Professora da educação básica, efetiva do Estado de Mato Grosso. Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudo por 20 meses, durante a realização do Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

[46] Doutora em Letras pela UNESP de São José do Rio Preto (2003). Mestre em Letras pela UFRGS (1997) e graduada em Letras pela UNESP, campus de Assis (1992) Professora efetiva da UNEMAT, (Universidade do Estado do Mato Grosso), campus de Sinop, do curso de graduação em Letras, do Mestrado profissionalizante (PROFLETRAS) e do mestrado acadêmico (PPGLetras).

concerned, it appears that The Lion King fits the traditional patterns of the wonderful Russian tales, due to the presentation of the main functions that characterize the genre. However, it was found that in it, the order of two functions of the characters are shifted when compared with the sequence elaborated by Propp. Finally, it was realized that the whole aggregates and external cultural richness, artistic beauty and reflection / criticism of human actions.
KEYWORDS: *The Lion King; Intertextualities; morphological analysis of the tale.*

1 Palavras iniciais

O conto tem origem na tradição oral e surgiu para compor a chamada infância, termo bastante desconhecido na sociedade medieval. A primeira coletânea de contos infantis só foi apresentada no século XVII, na França, por Charles Perrault. Assim, os contos reunidos por ele, como: *A Bela Adormecida no Bosque; Chapeuzinho Vermelho; Cinderela/A Gata Borralheira; ou* outros apresentados pelos irmãos Grimm e La Fontaine, foram difundidos mundialmente e passados de geração em geração, até os dias de hoje. Contudo, além da tradição oral e das leituras realizadas em livros, a produção cinematográfica tem tornado esses e outros contos acessíveis e atraentes a todas as idades e classes sociais. *O Rei Leão* é um filme musical que se enquadra como conto maravilhoso, produzido por Rob Minkoff/Roger Allers em 1994, sendo propriedade da Walt Disney produtora. A primeira versão[47] do filme foi produzida por meio da técnica de animação tradicional e tornou-se um sucesso de bilheteria na época. Recentemente, em 18 de julho de 2019, foi lançado o remake em *live-action* do longa-metragem, co-produzido por Jon Favreau e Jeff Nathanson. O filme já arrecadou mais de US$ 1,2 bilhão mundialmente, tornando-se a segunda maior bilheteria de 2019.

A expressão *live-action*[48] é usada para definir adaptações de desenhos e animações para filmes e seriados com atores reais. No caso do Rei Leão, sem humanos, mas com vários animais recriados nos mínimos detalhes em computação gráfica e potencializados com o que há de mais moderno em efeitos visuais. O filme revive todas as emoções de sua versão original, trazendo regravações de suas músicas e todas as cenas já antes vistas. Outra atração do *remake* são as dublagens, com destaque para o ator e cantor Donald Glover que faz a voz de Simba, e Beyoncé que representa Nala. Já no Brasil, os escolhidos para dar vida a esse par romântico foram Ícaro Silva e Iza, cantores que estão no apogeu da carreira.

Mediante a atração e beleza desta produção cinematográfica, torna-se importante para o meio acadêmico, a existência de análises comparativas que possam contribuir para o entendimento das nuances consistentes na obra. Dessa forma, os objetivos deste artigo compõem-se em apresentar aspectos literários do filme, as possíveis intertextualidades e simbologias que a permeiam, e na perspectiva do livro *Morfologia do Conto Maravilhoso* do autor Vladimir Propp (2001), expor uma análise morfológica desse conto. Para elaborar este trabalho foram realizados estudos comparativos de obras, fatos e simbologias conexas ao *Rei Leão* e pesquisas exploratórias.

[47] Consultado em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Rei_Le%C3%A3o>. Acesso em setembro de 2019.
[48] Consultado em: <icbeusjc.com.br/site/2017/09/19/voce-sabe-o-que-e-live-action> < http://www.adorocinema.com/filmes/filme-250594/>. Acesso em setembro de 2019.

Além desta introdução, este artigo é composto em quatros seções. A primeira expõe os elementos composicionais da narrativa de *O Rei Leão.* Já a segunda, apresenta uma análise sobre as possíveis intertextualidades e simbologias que permeiam a obra. Na terceira seção, expõe-se uma análise morfológica do conto com base no livro *Morfologia do Conto Maravilhoso*. Por fim, na última seção são tecidas algumas considerações a respeito da obra, assim como reflexões das análises realizadas.

2 Decompondo O Rei leão: formas literárias do filme

Quem nunca ouviu uma história e a guardou para sempre em sua memória? O prazer de ouvir narrativas transpõe qualquer idade. Sejam lidas, contadas ou assistidas, elas têm o poder de fascinar o ser humano. Ao longo da história, as narrativas evoluíram do oral para o impresso e por fim para o cinematográfico. Nessa perspectiva, o cinema se tornou um aliado da literatura. Enquanto produção cultural e artística, podemos recordar a afirmação "o cinema não é só a arte contemporânea do homem, mas a arte criada pelo homem contemporâneo" (SILVEIRA, 1966, p.167). E ainda, "o cinema não deve ser encarado somente como fenômeno cinematográfico, nem mesmo como fenômeno artístico, mas como a possibilidade de adquirir o equilíbrio, a liberdade, a possibilidade de tornar-se humano" (BERNARDET, 1985, p. 34). Portanto, o cinema se assemelha à literatura e ambos estão intrínsecos, principalmente, quando um reproduz o outro. Assim, em conseguinte expõe-se:

Quadro 1 - Os elementos composicionais da narrativa de *O Rei Leão,* submetidos a literatura

O espaço	A história ocorre na África e são divididos entre: a Pedra do Rei, o cemitério dos elefantes, o vale que circulam manadas, o deserto e a savana após deserto.
O tempo	O tempo é cronológico, mas com flashbacks em algumas cenas, como na atuação do personagem Simba: momento interno do personagem, nomeado pela teoria cinematográfica como mundo diegético, (GAUDREAULT; JOST, 2009).
O narrador	A narrativa cinematográfica apresenta características próprias quando comparada a outros meios, como por exemplo, a literatura. Nesse sentido, Gaudreault e Jost (2009), afirmam que no cinema, por contar com elementos visuais, sonoros e textuais, existe um "grande imagista", assim seriam cinco as matérias de expressão que contribuem para essa formação: as imagens, os barulhos, as falas, as menções escritas e a música. O que resulta no chamado *narrador implícito.* Assim, denomina-se o narrador do filme *O Rei Leão.*
Os personagens	Simba: personagem principal; Scar: tio de Simba e antagonista da história; Rafiki: o macaco ancião, sábio e curandeiro da Pedra do Rei; Mufasa e Sarabi- rei e rainha, pais de Simba. Nala: amiga e namorada de Simba; Timão e pumba: amigos de Simba. ZaZu: olheiro e relator do rei; As hienas: que comandadas por Scar, também são antagonistas.
Enredo	O filme tem início com uma celebração. Um momento que se assemelha a um batizado, onde o leãozinho Simba é apresentado e reverenciado pelos habitantes do reino, por meio Rafiki. O pai de Simba, Mufasa, mostra o reino ao herdeiro. Mas Scar, irmão do rei, quer o trono. De forma que engana o heroi, envolvendo

	em uma trama, onde Mufasa morre. Assim, o tio faz com que Simba acredite que ele é o responsável pela morte do seu pai e o induz a fugir. Em seguida, Scar toma o trono e junto com as hienas permite que os habitantes da Pedra do Reino, passem sede e fome. Em outras terras, Simba conhece Timão e Pumba, e passa a viver a filosofia de *Hakuna Matata*, deixando o passado para trás. Porém Nala, amiga de infância de Simba aparece e se surpreende que ele esteja vivo. Tenta convencê-lo a retornar e salvar o reino das garras de Scar, mas Simba não aceita. Posteriormente, Rafiki aparece e o leva a um lago, onde ele vê refletida a sua imagem e a semelhança do seu pai. Mufasa, em espírito fala com o filho e faz com que ele perceba quem ele é, e sua responsabilidade com o reino. Assim, com a ajuda dos amigos, Simba retorna ao reino, duela com Scar, vence e assume o trono. Casa-se com Nala, tem um filho e o reino é restaurado.

Fonte: produzido pelas professoras pesquisadoras (2019).

Nota-se nessa breve análise que a narrativa cinematográfica compõe-se de todos os elementos da narrativa literária. Porém destaca-se que o diferencial ocorre no tipo de narrador, uma vez que na cinematográfica existem tipos de narradores propícios a esta esfera, como exposto na descrição acima.

2 Entre diálogos e textualidades no filme *O Rei leão*

De acordo com Umberto Eco *(1985, p. 20),* "os livros falam sempre de outros livros e toda história conta uma história já contada". Nesse sentido, entende-se que a intertextualidade pode permear as mais diversas manifestações humanas. Assim, torna-se pertinente verificar quais são as possíveis intertextualidades que o filme *O Rei Leão* traz em relação a obras consagradas, a história, igualmente como suas simbologias.

De acordo com Propp (2001, p.19), "o conto maravilhoso, habitualmente, começa com certa situação inicial, onde enumeram-se os membros de uma família, ou o futuro heroi [...] é apresentado pela menção de seu nome ou indicação de sua situação". Assim como na obra original de 1994, o remake em *live action* de 2019, traz essa apresentação inicial com animais de Reino indo até a Pedra do Rei para reverenciar o nascimento de Simba. É nesse instante, que uma celebração semelhante um batismo, é realizada pelo sábio Rafiki: ele parte uma cabaça (1994) ou raiz (2019) ao meio, e com seus dedos marcados pela especiaria vermelha e areia da pedra, faz uma marca na testa de Simba. Depois, o levanta bem alto para todos verem, de forma que, os elefantes trombeteam com suas trombas, os macacos pulam para cima e pra baixo e as zebras batem os seus casos e todos reverenciam o pequeno futuro rei, (DISNEY,1994/2019). Portanto, logo no início do filme pode-se perceber simbologia e intertextualidades religiosas. De forma que toda essa celebração pode ser relacionada a algumas passagens bíblicas e crenças religiosas.

O início em que os animais do Reino vão até a Pedra do Rei para reverenciar o nascimento do Simba, pode ser relacionado com o nascimento de Jesus em uma gruta e a adoração dos pastores: "Ao entrarem na casa, viram o menino com Maria, sua mãe, e, prostrando-se, o adoraram." (MATEUS, 2,12-13). Conseguinte, o ato em que Rafiki parte a cabaça ou a raiz ao meio, suja o dedo e faz uma marca na testa de Simba pode ser relacionado com a crença cristã de unção e purificação realizada por meio de óleos ou especiarias (açafrão, aloés, cálamo, canela, cássia, cinamomo, henna, mirra, nardo, etc). O

ato de ungir, [49]principalmente com óleo, era um ritual costumeiro entre os judeus. A unção era usada metaforicamente para significar a doação do favor divino (SL 23: 5; SL 92: 10) ou a nomeação para uma função especial do propósito de Deus (SL 105: 15; IS 45: 1).

Por outro ângulo, considerando a obra original de 1994, em que é usada a especiaria da cabaça e não a de uma raiz, o rito pode ser relacionado ao Candomblé, uma religião animista, original da região das atuais Nigéria e Benin. A cabaça[50] é um fruto vegetal com larga utilização no Candomblé e a maioria são denominadas como cumbucas. Na crença do Candomblé, a cabaça representa o "pote" que guarda todos os mistérios da cura, da vida e da morte', é um elemento vegetal poderosíssimo e de grande valor simbólico. As sementes da cabaça pontiaguda possuem propriedades espirituais fortíssimas que podem descarregar energias nocivas e carregar o corpo com energias dinâmicas. Um banho feito com tais sementes propicia ao adeptos forças de abertura de caminhos e podem funcionar como forte atrativo de energias vitais.

Quando Rafiki levanta Simba bem alto para todos verem, pode haver uma semelhança com o ritual de circuncisão e apresentação de Jesus no templo, realizado por Simeão: "O Espírito Santo inspirou-o a ir ao templo naquele dia, e assim, quando Maria e José chegaram para apresentar o menino Jesus ao Senhor em obediência à lei, Simeão estava lá. E tomando a criança nos braços louvou Deus [...]" (LUCAS, 2, 27-28). A tríade familiar também complementa essa intertextualidade; pai, mãe e recém-nascido.

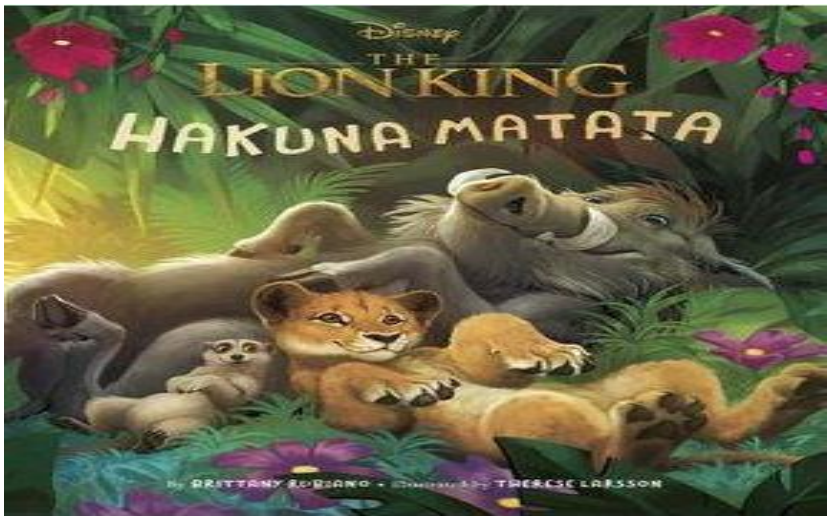
Outra ponto pertinente é a simbologia em torno da figura do leão, expressa por diversas culturas, por meio das crenças, da literatura e principalmente da arte. Nesse sentido, Magim (2002) relata que o leão representa o símbolo da justiça, da bravura e da nobreza. Segundo ele, na iconografia medieval a cabeça e a parte anterior do Leão simbolizam a natureza divina de Cristo e a parte posterior, que contrasta pela sua relativa fraqueza, simboliza a natureza humana. De acordo com o autor, o Leão como símbolo das forças divinas é melhor representado pelo *Leão de São Marcos*, "que é alado, aureolado e pousa a pata direita sobre as Santas Escrituras. O Livro é representado aberto se em tempo de paz, fechado se em tempo de guerra" (MAGIM, 2002, p. 25).

Já o livro bíblico de Apocalipse refere-se a Jesus como o "leão da tribo de Judá", metáfora para representar a figura de Jesus Cristo, o Messias prometido nas Escrituras Sagradas do cristianismo e judaísmo em que vence todos os obstáculos. Dessa forma, a história do *Rei Leão* expressa toda esta simbologia, de justiça, bravura e nobreza. Igualmente nos livros e na produção cinematográfica de *As Crônicas de Nárnia,* que Aslam, o leão, desempenha papéis fundamentais e também emite toda essa simbologia.

Uma das expressões bastante evidenciada no filme é a de *Hakuna Matata,* pois após a morte do pai, o leão Simba foge e passa a viver com novos amigos, Timão e Pumba que lhe apresenta a filosofia de vida *Hakuna Matata.* O que quer dizer essa expressão ou filosofia? Na verdade, trata-se de uma frase do idioma suaíle, uma língua falada na África oriental, que significa *"sem problemas"* ou *"não se preocupe"***.**

Figura 1 - Imagem capa do livro *O Rei Leão - Hakuna Matata*

[49] Disponível em: < http://www.searaagape.com.br/oleoseessenciasnabiblia.html>. Consultado em: 28 de ag. de 2019.
[50] Disponível em: < https://www.centropaijoaodeangola.com/blog/a-utilizacao-das-cabacas/>. >. Consultado em: 28 de ag. de 2019.



Fonte: site da livraria Saraiva (2019).

A frase também é muito comum em países como a Tanzânia e o Quênia. Costuma ser uma expressão muito utilizada com o sentido de "ok "e "sem problemas", para responder perguntas. Deste modo, "Hakuna" significa não há, e "Matata" significa problemas.[51]

Além dessas intertextualidades, há outra que sem dúvida é a mais evidente no campo literário: a obra de *Hamlet*, *o Príncipe de Dinamarca* escrita por William Shakespeare, entre os anos de 1599 e 1601. Hamlet é um príncipe da Dinamarca que tenta vingar a morte do pai, morto pelo próprio irmão, Claudius, que toma o trono para si. De forma que o mesmo ocorre em O Rei Leão, sendo Simba o príncipe que deve vingar a morte do pai. Essa morte é ocasionada por Scar, irmão do rei, um leão de juba negra, rejeitado, que deseja o trono a qualquer custo, de forma que mata Mufasa e faz com que tudo pareça um acidente. Outro ponto, é que no filme (2019), Simba é questionado por Rafiki: - Quem você é? Enquanto que em Hamlet, o Príncipe da Dinamarca se questiona: - Ser ou não ser? Portanto, nas duas histórias, tanto um quanto o outro precisa se entender e enfrentar seus medos para conseguir vencer os obstáculos exteriores. Ademais, nas duas obras há aparição do fantasma do rei, e cada um guia o filho para a verdade.

Figura 2 - Imagem da capa do livro de *Hamlet e* do Rei Leão

[51] Informações consultadas em <https://www.significados.com.br/hakuna-matata/>. Acesso em: 8 de ag. de 2019.



Fonte: *site* da livraria Saraiva (2019).

Por último, destaque-se o regime do reinado de Scar, que pode ser associado ao autoritarismo de Hitler, como a concentração total do poder, a glorificação de um líder e controle dos meios de comunicação. Entretanto, Scar discursa sobre uma "nova era", onde hienas passam a conviver livremente com leões, enquanto Hitler discursava na perspectiva de uma "raça pura", ou seja, a superioridade racial e cultural germânica. Destarte, o fato relevante na comparação é que o autoritarismo de ambos controlou a liberdade de ir, vir e se comunicar e ocasionou o terror, a fome, a morte e portanto, o caos.

Figura 3 - Foto após a 2ºguerra mundial e cena de Scar durante o seu reinado



Fontes: https://www.youtube.com/watch?v=OsdbbaLccxU/
https://observatoriodocinema.bol.uol.com.br

Após analisarmos as intertextualidades e simbologias da obra, inicia-se na próxima seção a análise morfológica de *O Rei Leão* com base na teoria de Vladimir I. Propp.

3 Desvendando a morfologia do conto *O Rei Leão*

O livro Morfologia do Conto Maravilhoso foi escrito por Vladimir I. Propp, em 1928. De acordo com Silva (2001) a obra suscitou repercussões nos meios especializados soviéticos, o que fez com que saísse praticamente de circulação, devido ao combate do Formalismo Russo, em que o próprio Propp era representante. No entanto, em 1958 com uma tradução inglesa do livro, percebeu-se "que o estudo de Propp, embora concentrado num corpus de cem contos de magia russos [...] dava explicação cabal a um fato que perturbava os folcloristas: a ocorrência dos mesmos esquemas narrativos em povos que dificilmente poderiam ter mantido contato entre si." (SILVA, 2001).

Segundo Propp (2001), as funções dos personagens representam as partes fundamentais do conto maravilhoso, nesse sentido, ele apresenta quatro termos que dão base a essa teoria, sendo:

> I. Os elementos constantes, permanentes, do conto maravilhoso são as funções dos personagens, independentemente da maneira pela qual eles as executam. Essas funções formam as partes constituintes básicas do conto. II. O número de funções dos contos de magia conhecidos é limitado. [...] III. A sequência das funções é sempre idêntica. IV. Todos os contos de magia são monotípicos quanto à construção. (PROPP, 2001, p. 17-18).

Portanto, Propp distribuiu os elementos do conto, onde tudo está centrado nas funções dos personagens e com base nisso, enumerou 31 funções, o que se tornou uma cartilha mundial. Nessa perspectiva, com ênfase nas principais funções, expõe-se uma análise morfológica do *Rei Leão.*

Quadro 2 - Análise morfológica do filme *O Rei Leão*, com base nas principais funções do conto, segundo Propp (2001)

Função I- Um dos membros da família sai de Casa Após mostrar o Reino a Simba, Mufasa vai resolver problemas com hienas que estão entrando nas terras do reino. De forma que, essa ação caracteriza a função I. Porém, segundo Propp (2001) a morte dos pais também representa uma forma intensificada de afastamento, o que assinala a saída de um dos membros da família, o que nesta análise seria mais cabível. Entretanto, para tal consideração, é necessário admitir que a sequência das funções estabelecidas por Propp neste conto não ocorrem como enumeradas, uma vez que a morte de Mufasa acontece posterior a outras funções. Nesse sentido, o próprio autor afirma que quando se trata de contos criados artificialmente, a lei quanto a ordem de algumas funções pode ser deslocada, assim ele expõe: "É necessário mencionar que a lei citada refere-se somente ao folclore. Não são uma peculiaridade de gênero do conto maravilhoso como tal. Os contos criados artificialmente não se submetem a elas" (PROPP, 2001, p. 17).
Função II- Impõe-se ao heroi uma proibição Essa função ocorre durante o diálogo entre Simba e Mufasa. "- Olhe, Simba! Tudo isso que o sol toca é o nosso reino. Simba olhou para a paisagem e notou uma região escura lá longe. - E aquele lugar escuro? - Fica além de nossa fronteira. Jamais deve ir lá!" (DISNEY, 2019). É nesse momento que ocorre a proibição. Simba não deve ultrapassar a fronteira do reino da pedra do rei.
Função III –A proibição é transgredida Dado o afastamento de Mufasa e a curiosidade em ultrapassar a fronteira, Simba transgride a proibição. Convence Nala a ir com ele, ludibriam Zazu, o olheiro do rei, e vão ao cemitério dos

elefantes. Lá são cercados por hienas. Por sorte, Mufasa aparece e os salvam.
Função IV -O Antagonista procura obter uma Informação e *V. O antagonista recebe informações sobre a sua vítima* A sós com Simba, Scar procura saber se o seu pai havia lhe prevenido quanto aos perigos, além reino: "-Então o teu pai lhe mostrou o reino? Ele não lhe mostrou o que está além do planalto na fronteira norte? - Ah, não. Disse que não posso ir lá. - E ele está absolutamente certo. Lá é muito perigoso. Só os leões mais corajosos vão lá. Prometa que você nunca iria àquele lugar tenebroso." (Disney, 2019). Essa cena ocorre antes da transgressão (função III), e foi fundamental para incentivar Simba a transgredir a ordem do pai. Portanto, a antecedência dessa função, quebra mais uma vez a ordem estabelecida por Propp.
Função VI. O Antagonista tenta ludibriar sua vítima para apoderar-se dela ou de seus Bens Essa função ocorre quando Scar convida Simba para acompanhá-lo até o desfiladeiro. Chegando lá, ele voltou-se para o sobrinho e disse para esperar, porque seu pai tinha uma surpresa maravilhosa para ele. Mas pouco depois de sair, fez um sinal para as hienas, que espantaram uma manada de animais selvagens na direção de Simba.
Função VII. A Vítima se deixa enganar, ajudando assim, involuntariamente, seu inimigo Logo após Scar ludibriar Simba, ele avisa a Mufasa que Simba corria perigo no desfiladeiro. De forma que Mufasa correu para salvar o filho. Deste modo, ele precipitou-se no desfiladeiro, batalhando para abrir caminho entre os animais selvagens. Encontrou Simba, abocanhou-o pela nuca e o colocou numa borda próxima. Subitamente Mufasa foi lançado de volta para a manada e desesperadamente, tentou escalar até uma outra borda, de onde Scar o observava. Esse foi o momento oportuno que Scar alcançou Mufasa e o puxou para perto, o bastante para sussurrar em seu ouvido: "Vida longa ao rei." Então Scar soltou Mufasa, deixando-o cair para a morte. (Disney, 1994). Portanto, Simba corrobora involuntariamente, com os planos do antagonista.
Função VIII. O Antagonista causa dano ou prejuízo a um dos membros da família De acordo com Propp (200, p.21) essa função é extremamente importante, porque é ela que dá movimento ao conto maravilhoso. "O afastamento, a infração ao interdito, a informação, o êxito do embuste preparam esta função, tornam-na possível ou simplesmente a facilitam. Por isso, as sete primeiras funções podem ser consideradas como parte preparatória do conto maravilhoso." Nesse sentido, toda o encadeamento das ações planejadas por Scar resultam no maior dano possível que ele poderia causar a Simba e ao reino – a morte do seu pai, Mufasa.
Função IX. É divulgada a notícia do dano ou da carência, faz-se um pedido ao heroi ou lhe é dada uma ordem, mandam-no embora ou deixam-no ir Após Simba encontrar o pai caído no desfiladeiro, Scar mostra que Mufasa está morto. Em seguida, faz com que o heroi se sinta culpado e o induz a fugir: "- Mas o rei está morto. E se não fosse por você, ainda estaria vivo. Ah... E o que sua mãe vai pensar? [...] - E o que é que eu vou fazer? - Fuja, Simba! Fuja, e não volte nunca mais!" (DISNEY, 2019). Assim, concretiza-se essa função.
Função X. O herói-buscador aceita ou decide, reagir Segundo Propp (2001), os heróis expulsos não têm a vontade de libertar-se, é o caso de Simba, pois ele não é um heroi buscador e sim fugitivo, por isso não reage. Portanto, essa função é ausente no conto em questão.
Função XI. O herói deixa a casa Nessa função, Propp (2001) afirma que a partida dos herois-buscadores e a dos herois-vítimas são diferentes. Pois, os primeiros têm por finalidade uma busca; já no caso de Simba, ele começa sua viagem sem buscas, mas durante essa viagem defrontam-se com uma série de aventuras, um mundo de descoberta, além da Pedra do Rei. Conseguinte, no conto surge um novo personagem, que pode ser denominado doador, e surge o momento em que o herói recebe dele um objeto (geralmente um meio mágico) que lhe permite superar o dano sofrido. Porém, antes de receber o meio mágico, o herói é submetido a certas ações bem diferentes entre si, embora todas elas o levem a tomar posse do objeto mágico.

Nesse sentido, a trajetória de Simba inicia-se pela fuga da Pedra do Rei, passando pelo deserto, sem água e comida, até desmaiar no sol quente. Rodeado por abutres é salvo por um Javali e um Suricato, personagens que vão lhe mostrar a vida na perspectiva de *"Hakuna Matata"*. Portanto, Pumba e Timão surgem como doadores. Conseguinte, surge Rafiki, que também se torna doador, pois é ele que conduzirá Simba a reencontrar-se e superar o dano sofrido.
Função XII. O heroi é submetido a uma prova; a um questionário; a um ataque etc., que o preparam para receber um meio ou um auxiliar mágico Aqui pode-se situar essa função em dois momentos: o primeiro em que os doadores Pumba e Timão, faz a doação de um novo estilo de vida; *"Hakuna Matata"*. E a prova se dá quando Simba tenta adaptar-se a esse estilo e passa a alimentar-se de vermes. Entretanto, Rafiki é o doador essencial no conto. Ele recebe por meio do vento o pêlo de Simba, e descobre que o heroi está vivo e sai em sua busca. Simba fica surpreso quando o vê, de forma que pergunta: - Quem é você? Contudo, é nesse momento que a função XII se intensifica, pois Rafiki impõe a Simba um questionamento íntimo: "- A pergunta é: quem é você?" (DISNEY, 2019).
Função XIII. O heroi reage diante das ações do futuro doador Nessa função, o herói supera a prova. Em busca da resposta sobre quem ele é, e ver o seu pai, ele segue Rafiki até um lago espelhado. Chega então, o momento em que vê um leão e diz que aquele não é o seu pai, mas sim o seu reflexo. Rafiki pediu para que ele olhasse novamente. Nesse momento, Simba viu o fantasma do seu pai, de modo que foi levado a olhar dentro de si: "- Olhe para dentro de você, Simba você é mais do que pensa que é. Você tem que ocupar seu lugar no Ciclo da Vida." (DISNEY 2019). Nesse sentido, o objeto mágico é na verdade a coragem para enfrentar os seus conflitos interiores. Simba obtém a resposta à questão: "- Quem é você?", por meio da conversa com o fantasma do pai. De forma que percebe, ser o sucessor e que deve retornar ao reino e ocupar o seu lugar.
Função XIV. O meio mágico passa às mãos do herói Como já exposto, entende-se que o meio mágico, trata-se da aquisição de coragem para enfrentar seus conflitos e retornar ao Reino e reaver o trono. De acordo com Propp (2001), a água pode ser uma forma particular de transmissão de um meio mágico e de fato, neste conto, essa função ocorre por meio da água. Isso acontece quando Simba é conduzido ao um lago espelhado e visualiza o fantasma do seu pai.
Função XV. O heroi é transportado, levado ou conduzido ao lugar onde se encontra o meio mágico Rafiki entra na mata fechada e conduz Simba até o lago espelhado.
Função XVI. O heroi e seu antagonista se defrontam em combate Simba, retorna ao Reino da Pedra do Rei, se defronta com Scar. Um raio incendeia o Reino e inicia se o confronto em campo aberto. Nala e as outras leoas juntaram-se à batalha, em meio à fumaça e às chamas do incêndio, inicia-se o duelo.
Função XVII. O heroi é marcado (definição: marca, estigma; designação: Apesar do violento confronto entre Simba e Scar, essa função não aparece. Simba termina a luta sem nenhuma marca.
Função XVIII. O Antagonista é vencido No duelo, Simba vence Scar. O vilão ainda tenta reagir, mas é derrubado no penhasco e cai em meio ao bando de hienas famintas.
Função XIX. O dano inicial ou a carência são estabelecidos Após a vitória, uma chuva cai no reino, apagando o fogo. O Reino volta a ser verde, florido e abundante e a sucessão autêntica é estabelecida, trazendo segurança aos habitantes.
Função XX. Regresso do Herói Posterior a vitória, Rafiki aponta o alto da pedra. Simba sobe e solta um grande rugido, declarando-ser rei. Segundo Propp, a maioria dos contos terminam no momento em que o heroi vence o vilão e retorna ao lar, às vezes, casando-se com uma das vítimas. Porém, ele afirma que há contos maravilhosos em que o heroi é submetido a novas perseguições. De forma que existem mais

onze funções que podem ser analisadas. No caso do Rei Leão, a análise para na função XX e é retomada na função XXI.
Função XXXI. O herói se casa e sobe ao Trono O Reino é restaurado. Simba e Nala surgem no alto da pedra. Em seguida surge Rafiki, que apresenta a todos o filhote do casal como o novo herdeiro, tornando a história um ciclo sem fim.

Fonte: Análise elaborada pelas professoras pesquisadora (2019).

4 Considerações

A análise morfológica e intertextual do filme *O Rei Leão* (2019), em *remake e live-action* do longa-metragem original, propiciou-nos descobrir simbologias e intertextualidades com obras consagradas, da literatura clássica e do texto bíblico. A partir da leitura teórica do livro estruturalista, *Morfologia do Conto Maravilhoso* de Vladimir Propp (2001), pudemos realizar a abordagem morfológica da narrativa fílmica. As principais funções do conto maravilhoso, apontadas por Propp como condutoras do fio narrativo, foram constatadas no encaminhamento das ações no filme. A partida do herói (o Rei Leão), a transgressão, o encontro com os doadores, a derrota do vilão, o regresso e triunfo do herói que restaura a ordem e sobe ao trono. Esse reconhecimento nos permite concluir que a narrativa fílmica foi construída de acordo com as funções da narrativa dos contos folclóricos analisados por Propp. Desse modo, consideramos que o filme, não apenas se constitui *remake* de um filme já gravado, mas constitui um texto que dialoga com a tradição da narrativa folclórica, contribuindo para sua permanência e para levar ao universo infantil parte desse mundo maravilhoso.

Referências

A BÍBLIA SAGRADA. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1949.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

ECO, Umberto. **Pós-escrito a O nome da rosa.** Tradução: Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

NATHANSON, Jeff; O. Rei Leão. **Filme in L*ive Action*. Produção de FAVREAU, Jon e NATHANSON, Jeff; Estados Unidos, Walt Disney Pictures**, v. 1, 2019.

GAUDREAULT, A.; JOST, F. **A narrativa cinematográfica.** Tradução: Adalberto Muller, Ciro Inácio Marcondes e Rita Jover Faleiros. 1.ed. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2009.

MANGIN, Jean-Pierre. O leão e a sua simbólica. **Revista Filatélica/Philatec Magazine**, n. 111, 2012. Disponível em: < https://www.fep.up.pt/docentes/cpimenta/lazer/WebFilatelicamente/public_html/r111/artigo_html/revista111_9.html)> Acesso em: 28 de ag. de 2019.

MINKOFF, Rob; ALLERS, R. O. Rei Leão. **Filme. Produção de Rob Minkoff e Roger Allers. Estados Unidos, Walt Disney Pictures**, v. 89, 1994.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Editora: CopyMarket.com, 2001.

SILVA, Juarez Quirino. Resumo in: PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Editora: CopyMarket.com, 2001.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet: príncipe de Dinamarca**. Libr. de Antonio López, 1906.

SILVEIRA, Walter da**. Fronteiras do cinema**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1966.

O TEATRO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ESTRATÉGIA DE TRABALHO COM AS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Marciele MARCHESAN
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Regina Claúdia Furtado de Sousa LIMA
Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG

RESUMO: A presente pesquisa foi realizada em quatro turmas de 5° ano do ensino fundamental I em uma escola municipal situada em Cuiabá, Mato Grosso. Trata-se de uma atividade de intervenção, visto que, durante o ano letivo verificamos que os alunos das turmas em questão apresentavam grandes dificuldades para aprender conteúdos básicos da Língua Inglesa. Mesmo retomando o conteúdo e estimulando os alunos a se envolverem com a disciplina, notamos uma grande resistência dos mesmos, pois não compreendiam a necessidade de aprender uma segunda língua. Desta maneira, visto a realidade dos alunos e os problemas enfrentados na unidade escolar, vislumbramos a necessidade de aplicar a intervenção pedagógica, associando a temática social sobre o *bullying* e o ensino de inglês. Durante as atividades interventivas os estudantes foram expostos a leitura de pequenos textos e diálogos, interpretação, escrita e criação de um pequeno texto teatral que colocasse em prática tanto a escrita dos alunos, quanto a oralidade e a habilidade de expressão. Como fundamentação teórica para a discussão dos dados obtidos nessa pesquisa, realizamos leituras de teóricos sobre a aprendizagem de línguas, como Leffa (2001). Com relação a importância do texto teatral como estímulo para trabalhar a oralidade Jorge (2006), e Fante (2005) que nos auxiliou a levantar reflexões sobre o *bullying* na sala de aula e como levar nossos alunos a refletirem sobre esse assunto. Através desse projeto de intervenção, conseguimos observar uma melhora significativa, tanto na aprendizagem e na superação das dificuldades que os alunos tinham com relação a Língua Inglesa, quanto na relação afetiva entre aluno/professor e aluno/aluno, contribuindo desta forma, não só para a melhora da condição intelectual, mas também social dos estudantes.
PALAVRAS-CHAVE: Teatro; *bullying*; inglês.

ABSTRACT: *A present study was conducted in for classes of 5th year of the elementary school in a public school located in Cuiabá, Mato Grosso. This is an intervention activity, since, during the school year found that the students of the classes in question had great difficulties to learn basic contentes of the english language. Even resuming the contente and encouraging students to get involved with the discipline, we noticed a great resistance from them, because they did not understand the need to learn a second language. Thus, considering the reality of the students and the problems faced in the school unit, we envision the need to apply the pedagogical intervention, associating the social theme about bullying and the teaching of english. During the intervening activities the students were exposed to reading short texts and dialogues, reading, writing and creating a small theatrical text to put into practice much writing of the students, as orality and the ability of expression. As a theoretical basis for the discussion of the data obtained in this research, we conducted theoretical readings on language learning, as Leffa (2001). Regarding the importance of the theatrical text as a stimulus to work orality Jorge (2006) and Fante (2005) who helped us raise reflections on bullying in the classroom and how to lead our*

students to reflect on this matter. Through this intervention project, we were able to see a significant improvement, both in learning and overcoming the difficulties that students had regarding the English language, as well as in the affective relationship between student/teacher and student/student, thus contributing not only to the improvement of the intellectual but also social condition of the students.
KEYWORDS: *Theater; bullying; English.*

1 Introdução

A partir das dificuldades apresentadas por alunos do 5° ano do Ensino Fundamental de um escola pública municipal localizada na capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá, relativas ao componente curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, buscamos desenvolver atividades direcionadas para a amenização dessas dificuldades quanto a assimilação dos conteúdos gramaticais e vocabulários, produção escrita e também oral. Para isto, optamos pelo uso do teatro em sala de aula, objetivando desta forma a superação das dificuldades, bem como, o aprimoramento das habilidades de escrita, oralidade e interação social.

Desta maneira, além de proporcionar ao aluno a oportunidade de produzir um diálogo utilizando os conhecimentos aprendidos durante as aulas de língua inglesa, também foi possível trabalhar com eles a parte da oralidade e encoraja-los a dramatizarem seus textos. Além disso, aproveitando o contexto e os problemas sociais enfrentados dentro da instituição de ensino, buscamos discutir com os estudantes acerca da questão do *bullying*, sendo então o tema norteador das situações que foram narradas e encenadas nas peças teatrais produzidas pelos estudantes.

Neste artigo, portanto, descreveremos e analisaremos nossa experiência com a produção e encenação do texto teatral em sala de aula. Nosso trabalho está estruturado em três seções, a primeira trará a fundamentação teórica que sustentou nosso projeto de intervenção pedagógica, com relação ao ensino de idiomas, o uso do teatro no ensino de línguas e a importância do debate sobre o *bullying* em sala de aula. Na segunda contemplaremos como ocorreu o processo de desenvolvimento das atividades com os estudantes, e por fim, na terceira seção iremos discutir os resultados obtidos a partir da nossa estratégia de intervenção e como o teatro pode ser uma ferramenta bastante eficaz no processo de aprendizagem de língua inglesa.

2 Fundamentação teórica

Para que o aluno possa aprender uma segunda língua, ele precisa estar motivado e ter disciplina. Desta maneira, o papel do educador é fundamental neste processo, visto que, a metodologia e os recursos utilizados durante as aulas são de extrema importância para despertar a curiosidade e a vontade do aluno, oportunizando desta forma espaços que permitam a construção do conhecimento.

Para Vygotsky (1989, p.84), “as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais”, ou seja, inserir a prática teatral nas aulas de língua inglesa proporciona além do desenvolvimento da oralidade, pois, expõe os estudantes a situações de desafio, estimulando a imaginação, o trabalho em equipe e aumentando as habilidades de comunicação.

Como explica Jorge (2006, p. 35), a inclusão do teatro nas atividades desenvolvidas durante as aulas de inglês podem produzir um resultado positivo quanto ao desenvolvimento cultural e aproximação do vínculo afetivo e cooperativo entre os estudantes, pois, conforme menciona o autor, "o objetivo das atividades teatrais é que, os alunos conheçam os colegas por meio da interação, testem o alcance e o poder da voz, quebrem a barreira da inibição e compreendam a importância do trabalho individual para o grupo".

Desta maneira, oportunizar os estudantes a vivenciarem a experiência com o uso da língua que se está aprendendo se faz necessário desde as primeiras aulas, pois o aluno só vai compreender a importância da aprendizagem, se sentir capaz e falante quando estiver praticando e vendo os resultados, mesmo que ele não consiga se expressar corretamente todo o tempo, mas essa atividade fará com que ele se sinta motivado e menos constrangido ou desconfortável com a nova língua e com os colegas, pois mesmo não tendo a melhor fluência ou pronúncia o aluno falará se for estimulado, e é a partir da sua tentativa que poderá ir se moldando os outros aspectos linguísticos, como a pronúncia, fluência e naturalidade para se expressar.

Portanto, inserir o teatro nas aulas de língua inglesa é bastante relevante, pois essa prática auxilia os alunos tanto na fluência, quanto na parte de expressão. Segundo Coêlho (2010, p. 26), "o teatro na educação pode ser visto como uma atividade educativa centrada no domínio, na fluência e compreensão estética das complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores". Desta forma, ensinar uma nova língua não pode se restringir apenas a conhecimentos isolados, como o gramatical, por exemplo, pois a língua é um organismo vivo que é constantemente moldada pelo ser humano e está em transformação; assim, através do texto teatral, o aluno é expostos a várias habilidades, como escrever, ouvir, ler e falar, mas além disso, também é desafiado a se expor ao risco de errar, mas consequentemente aprender, é necessário que use sua criatividade para formular situações e se expressar e também é convidado a se soltar, vestindo o papel do personagem e perdendo a inibição.

Partindo desse pressuposto, segundo Leffa (2001, p. 01), "o ensino de língua inglesa é mais que conhecimentos gramaticais, ele toca na essência do ser humano tanto na ação de ensinar quanto de provocar mudanças que estabeleçam uma relação crítico reflexiva do mundo em que o rodeia", assim, através do ensino de inglês e utilizando o teatro como ferramenta de ensino e aprendizagem, propomos discutir com os estudantes acerca da temática do *bullying*, problemática bastante presente nas escolas brasileiras e que nos motivou, visto os conflitos existentes dentro da unidade escolar em que realizamos a pesquisa.

Desta forma, abordar temas complexos, mas que fazem parte da realidade dos alunos é de extrema importância, visto que, o objetivo do educador, não é apenas o de ensinar conteúdos, mas sim de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de suas ações no mundo. Pois de acordo com Fante (2005), as consequências relativas ao *bullying* para as vítimas são graves e abrangentes, podendo levar o estudante a se desinteressar pela escola, ter déficit de concentração e de aprendizagem, queda no rendimento escolar, evasão da escola, e inúmeros problemas de ordem psíquica.

Portanto, evidenciado esse problema nas salas de aula e no espaço escolar, cabe aos professores, as famílias, aos alunos e comunidade escolar como um todo, discutir essas questões e promover as intervenções pedagógicas na escola, com o intuito de trabalhar as dificuldades dos alunos, mas também de promover o debate sobre

problemas e outras questões que afetam o dia a dia dos estudantes. Desta maneira, o trabalho deve ser realizado em conjunto, promovendo uma efetiva prevenção deste tipo de violência, implantando ações que contribuam para a discussão e medidas que solucionem os problemas dentro da instituição de ensino.

Assim, é extremamente necessário que durante as aulas, os professores se preocupem em desenvolver a consciência crítica dos estudantes, pois como Rajagopalan (2009, p. 45) menciona, "é nosso dever enquanto professores preparar nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo que descortina diante dos nossos olhos e sobre o qual temos apenas ideia ainda muito vaga", isto é, o professor deve ensinar uma segunda língua, mas também deve promover discussões que estimulem os alunos a pensarem, e assim promover a consciência crítica dos estudantes, para que eles estejam preparados para o uso da língua no contexto contemporâneo em que estão inseridos.

3 Metodologia de trabalho

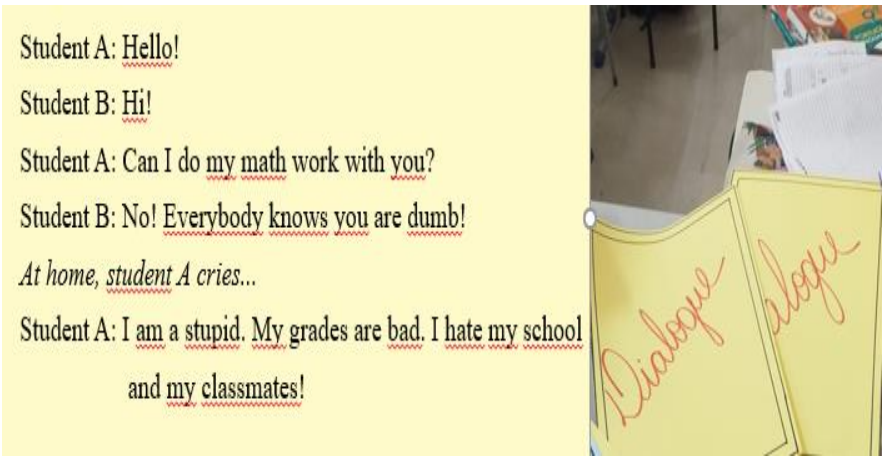
Visto as dificuldades dos alunos do 5° ano de uma escola municipal localizada na cidade de Cuiabá – Mato Grosso, quanto ao componente curricular de língua estrangeira moderna – Língua Inglesa, vislumbramos a necessidade de aplicar a intervenção pedagógica, com a finalidade de sanar as dúvidas relativas a alguns conteúdos e vocabulários, e através do teatro possibilitar a melhora da desinibição e a oportunidade de trabalhar com a oralidade, pronúncia e fluência, além de melhorar as relações entre os alunos, que precisaram trabalhar em conjunto, cooperando um com o outro, discutindo e refletindo acerca do *bullying* na escola.

Inicialmente, reaplicamos os conteúdos ensinados durante o primeiro e segundo bimestre, mas com a estratégia de inserir essa estruturas em textos e diálogos que posteriormente seriam encenados pelos estudantes. Além de revisitar o ponto gramatical (verbo ser ou estar, pronomes demonstrativos) e vocabulários básicos (saudações, materiais escolares, sentimentos). Além desses conteúdos, nossa proposta de trabalho também contemplava a parte social, em que optamos por discutir a questão do *bullying* e da violência escolar nas encenações, já que é um problema bastante evidente na unidade escolar em questão e também na região onde a escola está situada.

Após as revisões e dinâmicas, partimos para a atividade de integração, em que os alunos juntamente com a professora produziram mini diálogos explorando a temática do *bullying* e utilizando os vocabulários e pontos gramaticais estudados previamente. Inicialmente, o tema *bullying* foi debatido com os alunos, inclusive de forma interdisciplinar com o apoio de demais professores e comunidade escolar. Explicamos para os alunos que a palavra é de origem inglesa, e que o verbo *bully* da qual provém a palavra, significa ameaçar ou intimidar. A palavra *bullying* de acordo com o dicionário Oxford (2010) deriva do inglês *bully* que apresenta duas definições: como substantivo e como verbo. Como substantivo o termo *bully* significa agressor e como verbo significa intimidar, ficando seu derivado *bullying* definido como comportamento agressivo.

Após a discussão com a classe, os alunos foram motivados a escreverem suas falas em português e com a ajuda da professora e com os dicionários fornecidos pela escola puderam traduzir suas frases, montando assim, as falas e o roteiro do texto teatral. Vejamos abaixo um mini diálogo redigido e traduzido por um aluno com a ajuda da professora e posteriormente anexado no roteiro amarelo:

Imagem 1: Texto Produzido por Aluno



Após a escrita, os textos foram corrigidos e distribuídos aos alunos para que então pudessem ser anexados na pasta amarela. No decorrer das aulas a professora foi praticando com os estudantes as diálogos, até que eles estivessem preparados e seguros para encenarem suas peças aos colegas de classe. Independente se acertassem corretamente toda a pronúncia, o objetivo era estimular os alunos a falarem, visto que, na parte da oralidade eles apresentavam muita timidez e inibição para se expressarem. Por fim, na última aula destinada ao projeto de intervenção, os alunos prepararam a sala de aula e posteriormente apresentaram o teatro, composto pelos diálogos escritos e ensaiados por eles mesmos.

4 Resultados

A partir dessa atividade interventiva podemos perceber que nem todos os alunos conseguiram pronunciar impecavelmente todos os diálogos, no entanto, todos sem exceção tiveram a iniciativa de tentar e apresentar seus trabalhos. Ao final das apresentações, a professora listou as palavras que os alunos tiveram dificuldades e juntamente com todos os alunos, puderam pronunciar todas elas, assim, corrigindo aquelas que haviam sido pronunciadas com dificuldade. Conforme menciona Fonseca (2013, p. 03):

> Com peças de teatro, cria-se uma ponte que ajudará os alunos a aprenderem a estrutura, vocabulário, pronúncia, entonação e ritmo da língua inglesa de forma mais agradável do que com exercícios de repetição. O trabalho associa o aspecto lúdico ao comprometimento com o processo de aprendizagem do aluno e do grupo. O foco é o idioma, mas também amplia-se o repertório cultural, ao mesmo tempo em que proporciona aos participantes uma experiência que os envolve física, emocional e cognitivamente no processo de aprendizagem de língua inglesa.

Desta maneira, a inserção do teatro nas aulas de língua inglesa permite muito mais do que o ensino efetivo do idioma, mas motiva o aluno e explora outras potencialidades e habilidades, além das linguísticas, visto que, o estudante é levado a socializar as suas fragilidades, vencer a insegurança e a timidez, expor suas emoções e compartilhar com os colegas de classe. Desta maneira, compreendemos que as peças contribuem para o desenvolvimento da língua inglesa, abrindo portas para o aluno confrontar com as limitações peculiares a sua personalidade ou a crenças limitantes que o impedem de aprender e se relacionar.

Portanto, o resultado da intervenção pedagógica foi bastante satisfatório e produtivo, visto que os alunos puderam se apropriar da língua demonstrando suas habilidades através da oralidade de maneira dinâmica e criativa. Os estudantes envolvidos nesse projeto interagiram e participaram das aulas esclarecendo e sanando as dificuldades que eles apresentavam durante o ano letivo. Além disso, eles se demonstraram bastante entusiasmados com a oportunidade de apresentar seus textos aos demais colegas.

Assim como notamos uma melhora significativa no interesse em aprender uma segunda língua, observamos também uma evolução quanto ao comportamento dos estudantes frente ao *bullying* em sala de aula. Desta maneira, obtivemos uma boa aceitação da turma, em que todos os nossos objetivos propostos durante a ação interventiva foram alcançados com êxito, desde a melhora da parte linguística, até as relações humanas, afetivas e sociais foram melhoradas.

5 Considerações finais

Através dessa proposta de projeto de intervenção pedagógica, conseguimos observar uma melhora significativa, tanto na aprendizagem e na superação das dificuldades que os alunos tinham com relação a língua estrangeira modera – Inglês – referente aos tópicos gramaticais e vocabulários trabalhados durante o primeiro semestre de 2019, quanto na relação afetiva entre aluno/professor e aluno/aluno.

Nesta perspectiva, os resultados alcançados com essa intervenção foram extremamente positivos, visto que, os alunos participaram integralmente das atividades propostas, desmistificando a crença de que não seriam capazes de aprender e falar inglês, além disso, mostraram melhora significativa nas relações de trabalho, tanto individual como em grupo. Desta maneira, esperamos que esta experiência de intervenção pedagógica neste artigo descrita possa provocar e motivar outros educadores a buscarem atividades alternativas e diferenciadas, que sejam capazes de despertarem os estudantes a melhorarem a sua relação com a língua inglesa, bem como, desenvolver outras habilidades tão importantes para o ser humano.

Embora exista a crença de que o inglês ensinado na escola pública não é eficaz, precisamos desmistificar esses pensamentos limitantes que estão impregnados em nossos alunos e também em alguns professores. Somos o espelho para os nossos estudantes e precisamos estar cada vez mais conectados aos seus anseios e realidade, desta forma, o professor precisa buscar mecanismos e ações que possibilitem o ensino e também a aprendizagem das crianças e jovens, quebrando seus pensamentos negativos sobre a língua inglesa.

Portanto, além de proporcionar aos estudantes uma experiência nova quanto a abordagem do teatro e da dramatização durante as aulas de inglês, nossa intervenção pedagógica também permitiu que os alunos fossem capazes e vissem que eles podem falar inglês e aprender um segundo idioma. Notamos que através dessas atividades, dando voz e abertura para a criatividade de nossos estudantes, conseguimos muito mais que sanar dificuldades relativas a gramática, vocabulários e pronúncia, mas conseguimos despertar o pensamento crítico e comportamental de nossos alunos diante problemas sociais que haviam sendo frequentes no nosso ambiente escolar.

Referências

COÊLHO, Margarete Afonso Borges. **As oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos professores de língua inglesa** –um estudo "Q". 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística do Instituto de Letras e Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2010.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Versus, 2005.

FONSECA, Maria da Conceição Vinciprova. O drama no ensino de língua inglesa – leitura interpretada e dramatizada da obra Salomé, de Oscar Wilde. In: **VIII simpósio pedagógico e pesquisas em educação**. Volta Redonda. 2013, p. 01-06.

JORGE, Elza da Glória. **A produção oral em língua inglesa: atividades teatrais como possibilidade**. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-51.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo, 1989.

OLHAR DE PÁSSARO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO POEMA "CANÇÃO DO VER" MANOEL DE BARROS

Karina Merlino ÁVILA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre os métodos de formação dos sentidos no poema "Canção do ver", de Manoel de Barros, com o propósito de compreensão de uma análise discursiva dessa materialidade de gênero poético. Com uma análise qualitativa. Partindo dessa concepção, apresentaremos os subsídios que a análise de discurso tem como fundamentos de leitura habilitada para ser utilizada para prática de textos de diferentes gêneros, particularmente neste artigo o de natureza literária. Diante de um pressuposto de análise dos métodos de composição do poema, processo de produção, memória discursiva, formação imaginária, interdiscurso e posição sujeito-autor. Com base na ligação em texto e discurso. Verificando a função dos sentidos no texto, mais precisamente nesse poema retirado da obra Poemas Rupestres de Manoel de Barros que percorre às recordações de Mato Grosso e principalmente de sua infância no Pantanal, dando um significado pessoal para cada palavra escrito no poema, apresentando ao mesmo tempo a análise discursiva a partir da biografia desse autor contemporâneo mato-grossense que está refletida e subentendida no poema "Canção do Ver". O gênero literário da poesia contemporânea, tem uma característica peculiar que é ser direcionada para si própria, dando ênfase na materialidade que é a linguagem. Uma grande característica do gênero literário usado por Manoel de Barros, é a de auto-análise, o ato de refletir sobre a poesia dentro dela própria, que é um ponto marcante na poesia contemporânea. Este artigo, tem como objetivo analisar o método de criação que é voltado para si mesmo, dando destaque para o poema "Canção do Ver" de Manoel de Barros, poema do livro Poemas Rupestres (2004).
PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; gênero literário; Canção do Ver; Manoel de Barros.

ABSTRACT: *This article presents a reflection on the methods of formation of the senses in the poem "Canção do Ver", by Manoel de Barros, with the purpose of understanding a discursive analysis of this poetic genre materiality. With a qualitative analysis. Based on this conception, we will present the subsidies that discourse analysis has as the fundamentals of reading enabled to be used for the practice of texts of different genres, particularly in this article the literary nature. Faced with an assumption of analysis of the methods of composition of the poem, production process, discursive memory, imaginary formation, interdiscourse and subject-author position. Based on the link in text and speech. Verifying the function of the senses in the text, more precisely in this poem taken from the work poems Rupestres of Manoel de Barros that travels to the memories of Mato Grosso and especially of his childhood in the Pantanal, giving a personal meaning for each word Written in the poem, at the same time presenting the discursive analysis from the biography of this contemporary author Mato Grosso that is reflected and Subunderstood in the poem "Canção Do Ver". The literary genre of contemporary poetry has a peculiar characteristic that is to be directed to itself, emphasizing the materiality that is language. A great characteristic of the literary genre used by Manoel de Barros, is that of self-*

analysis, the act of reflecting on poetry within itself, which is a remarkable point in contemporary poetry. This article aims to analyze the method of creation that is aimed at itself, highlighting manoel de Barros' poem "Canção do Ver", poem by Poemas Rupestres (2004).
KEYWORDS: *Discourse Analysis. Literary Genre. Canção do Ver. Manoel de Barros.*

1 Introdução

Segundo Fenske (2012) através do site da Revista Biografia, **Manoel** Wenceslau Leite **de Barros** nasceu em Cuiabá (MT) no Beco da Marinha, beira do Rio Cuiabá, em 19 de dezembro de 1916, filho de João Venceslau Barros, capataz com influência naquela região. Mudou-se para Corumbá (MS), onde se fixou de tal forma que chegou a ser considerado corumbaense. Atualmente mora em Campo Grande (MS). É advogado, fazendeiro e poeta. Escreveu seu primeiro poema aos 19 anos, mas sua revelação poética ocorreu aos 13 anos de idade quando ainda estudava no Colégio São José dos Irmãos Maristas, no Rio de Janeiro, cidade onde residiu até terminar seu curso de Direito, em 1949. Como já foi dito, mais tarde tornou-se fazendeiro e assumiu de vez o Pantanal. Seu primeiro livro foi publicado no Rio de Janeiro, há mais de sessenta anos, e se chamou "Poemas concebidos sem pecado". Foi feito artesanalmente por 20 amigos, numa tiragem de 20 exemplares e mais um, que ficou com ele.

De acordo com SILVA (2013), em uma entrevista feita com Manoel de Barros por José Castello, do Jornal "O Estado de São Paulo", em agosto de 1996, o poeta foi questionado sobre a sua rotina de poeta.

> Exploro os mistérios irracionais dentro de uma toca que chamo 'lugar de ser inútil'. Exploro há 60 anos esses mistérios. Descubro memórias fósseis. Osso de urubu, etc. Faço escavações. Entro às 7 horas, saio ao meio-dia. Anoto coisas em pequenos cadernos de rascunho. Arrumo versos, frases, desenho bonecos. Leio a Bíblia, dicionários, às vezes percorro séculos para descobrir o primeiro esgar de uma palavra. E gosto de ouvir e ler "Vozes da Origem". Gosto de coisas que começam assim: "Antigamente, o tatu era gente e namorou a mulher de outro homem". Está no livro "Vozes da Origem", da antropóloga Betty Mindlin. Essas leituras me ajudam a explorar os mistérios irracionais. Não uso computador para escrever. Sou metido. Sempre acho que na ponta de meu lápis tem um nascimento.

Segundo Silva (2012), no livro Poemas rupestres, Manoel de Barros dispõem de recordações de Mato Grosso, e de sua infância no Pantanal, sendo um autor que surpreende, ao mesmo tempo em que intriga e comove ao leitor, com o despojamento de seus versos, tirados de chão, árvore, bicho, água e pedra. *Poemas Rupestres*, como inscritos nas paredes das cavernas de todos nós, traz a voz sábia da infância, de uma falsa inocência estonteante cuja leitura escorre como riacho tantas vezes visitado por esta poética que nos torna meninos de novo que de tão a custo a gente se segura para não sair pra rua pra fazer travessuras com o olhar de passarinho. Mas de repente, num verso, vem aquele travo amargor com gosto de vida real e o encantamento resvala para a consciência “vira mundo” e a poesia se transforma do poeta sábio que com sua experiência revela o que há pra ver por trás das palavras simples, das imagens claras. O

que essa poética tem é a capacidade de ver e traduzir um essencial tão ao avesso do colosso artificial da atual era do simulacro, fulcro de uma civilização medida por tonelada consumida. Ao se jeito de audição, de estória contada, se faz tato para a alma, já que *"o tato é mais que o ver / é mais que o ouvir / é mais que o cheirar"* e o êxtase táctil, mas também auditivo e visual, que o menino Manoel de Barros nos transmite com as suas poesias rupestres, que ficam pintadas em nossas retinas e na nossa memória principalmente ao ler este livro. Em *Poemas rupestres*, ele retorna aos elementos que marcam seu trabalho desde a primeira publicação, em 1937: a paisagem do Pantanal, a infância, a relação misteriosa que existe entre as coisas e os nomes que damos a elas".

Esse estudo será baseado em uma teoria de análise de discurso, memória, formação imaginária, posição autor-sujeito e o interdiscurso. Na visão dos seguintes autores: Manoel de Barros, Eni Orlandi, Suzy Lagazzi-Rodrigues.

Nessa perspectiva, é necessário discorrer, de um panorama discursivo, que a definição não está agregada as palavras, mas é imprescindível ser avaliado com base nas posições analisadas numa dada circunstância de uma construção discursiva.

2 Desenvolvimento

De acordo com Orlandi (2001, p. 9), ao fazer uma análise de um discurso estamos problematizando os diversos modos de leitura, levando a questionar o papel do sujeito falante ou o sujeito leitor sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Tanto o sujeito autor, como o leitor estão suscetíveis a linguagem e a seus desacertos. Vale salientar que a análise de discurso está constituída sob um aspecto discursivo materialista, focando seus estudos numa conjuntura de produção do discurso, nas quais constatamos um sujeito que pode ser o que pensa ou o que está sendo pensado, pelas possibilidades decorrentes do âmbito que está inserido.

2.1 Análise da obra "Poemas Rupestres"

Na obra intitulada Poemas rupestres de Manoel de Barros, no qual o poema "Canção do Ver" faz parte, o autor faz um regresso ao início do seu trabalho, a sua primeira publicação em 1937 baseado num gênero que faz um enfoque na sua infância, a natureza que envolve o Pantanal, um ponto marcante que é a associação inquietante entre os elementos e os dizeres que as nomeamos.

O título da obra já vem agregado com uma grande significância, Rupestres denota as paredes escritas, rocha caracterizada com as delineação dos primórdios, um presente da natureza para possíveis criações do imaginário dos homens. Como também a marca de um período eternizada nas rochas, no tempo. Como na vida de cada pessoa as lembranças são como esses escritos nas rochas, algo que ninguém além dele próprio conseguiu alcançar aquele lugar e que viveu momentos tão intensos que a própria natureza acolheu a sua marca, que estará eternizada.

2.2 Análise do poema "Canção do Ver"

A análise da palavra "Canção" tem o mesmo significado de poema, expressões a ser proferidas. Dessa forma no poema "Canção do ver" a sua essência é cantada, preconizando a voz do sujeito que a expressa em cada verso, a sua harmonia nos sonidos

das palavras, em consonância com os cenários que envolve sua letra, seus tons sonoros que chegam aos ouvidos, um órgão do corpo humano que leva a musicalidade ao coração.

O "ver" se transforma em uma passagem que adquire um mundo formado pelo poeta rupestre. O leitor se torna um participante do lúdico que o leva a um novo caminho, que o transforma a cada estrofe.

Por viver muitos anos dentro do mato moda ave
O menino pegou um olhar de pássaro —
Contraiu visão Fontana
Por forma que ele enxergava as coisas por igual
como os pássaros enxergam.

Diante de um mesmo cenário de vivência, o menino e o pássaro viviam numa conformidade com a natureza. Nesse modo de vivenciar momentos dentro do mato, aprendeu-se sobreveio uma maneira nova de ver, uma "visão Fontana". Expressão que o próprio poema explica "Por forma que ele enxergava as coisas por igual / como os pássaros enxergam. " Os pássaros têm uma visão com um foco peculiar quando estão voando. Essa cena narrada o sentido de memória está muito evidente para conotar a essência do que foi falado.

> Todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas. E isso define em grande parte o trabalho do analista: observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito. (ORLANDI, 1999, p. 45).

Num texto é possível usar o lúdico para expressar um sentimento que se tinha no passado, na época de sua infância, dando um significado que no mundo real não existe. Para Orlandi "os significantes se materializam na historicidade, em sua disposição temporal ou espacial, na medida em que se coloca o discurso em texto, 'refletindo' nele o jogo ideológico. (ORLANDI, 2012, p. 111).

Nesse cenário o menino com um ver dos pássaros, percebeu que todas as coisas estavam sem nome e poderia inaugurar.

As palavras eram livres de gramáticas e
podiam ficar em qualquer posição.
Por forma que o menino podia inaugurar
Podia dar às pedras costumes de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.
E, se quisesse caber em uma abelha, era
só abrir a palavra abelha e entrar dentro dela.
Como se fosse infância da língua.

Nesse papel de poeta o sujeito de forma lúdica se torna pertencente de uma natureza numa condição pura e tem o poder de inaugurar, dar nomes e sentidos as coisas. Situação em que saindo da dialética e do sentido designado – "podia dar às pedras costumes de flor". O autor nesse trecho se apodera do papel de sujeito/autor, ele

faz parte da historicidade, nota-se que a memória do passado, de sua infância é dele mesmo.

> Além disso, o discurso não tem como função constituir a "representação fiel de uma realidade, mas assegurar a permanência de uma certa representação" (Vignaux, 1979). Por isso há, na gênese de todo discurso, o projeto totalizante de um sujeito, projeto este que o converte em autor. Este projeto é o de "assegurar a coerência e a completude de uma representação (Vignsux, 1979). O sujeito se constitui como autor ao constituir o texto. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. É onde se realiza o seu projeto totalizante. (ORLANDI, 1999, p. 56)

O modo de ver incorporando na palavra um sentido – "abrir a palavra abelha e entrar dentro dela" – reconstituindo a "infância da língua", que seria uma volta à natureza inexplorada do sentido das coisas, idealizando o princípio da língua (infância da língua). As palavras não estão ligadas numa estrutura, e podem ser usadas da forma que a infância permitir. É uma visão imaginária que Orlandi (2012) cita em seus estudos de Análise de Discurso.

> Resta acrescentar que todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. (ORLANDI, 2012, p. 40).

Na análise dessa parte do poema, é considerável que a monotonia ou o período de tempo são referenciados como vagaroso.

O dia demorava de uma lesma.
Até uma lacraia ondeante atravessava o dia
por primeiro do que o sol.
....
(...) as águas já tinham até criado cabelo.
Por isso a gente pensava sempre que o dia
de hoje ainda era ontem.
A gente se acostumou de enxergar antigamentes.

O tempo era tão vagaroso que é possível até mesmo de 'as águas criarem cabelo', 'o dia demorava de uma lesma', 'até a lacraia é mais veloz que o sol. Com essas expressões é visto que a lentidão do tempo é marcante, "Pensava que o hoje era ontem", 'a gente se acostumou de enxergar antigamentes'. Nesse sentido à vida segue devagar, mas dando a oportunidade de analisar os detalhes das coisas.

Nos remete a memória mais uma vez, algum momento em que o sujeito/autor viveu no seu passado de infância.

> Há uma particularidade que define a natureza da memória discursiva: trata-se do fato que quando enunciamos há essa estratificação de formulações já feitas que presidem nossa formulação e formam o eixo

> de constituição de nosso dizer. Mas são formulações já feitas e esquecidas. (ORLANDI, LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 24).

O papel do sujeito/autor é marcado pela frase: "Por isso a gente pensava (...)", "A gente se acostumou (...)", foi momentos que ele viveu e estava lembrando ao descrever com tantos detalhes a situação relatada.

> Em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito) . (ORLANDI, 2012, p. 40).

Nesse excerto do poema está manifesto a prática de um espaço em que o movimento era estimado através da lentidão que transmitia as coisas.

> *Por forma que o dia era parado de poste.*
> *Os homens passavam as horas sentados na*
> *porta da Venda de Seo Mané Quinhentos Réis.*
> *...*
> *Os maridos que não ficavam de prosa na porta*
> *da venda iam plantar mandioca ou fazer filhos nas patroas.*

O lugar em destaque era a venda do Seo Mané Quinhentos Réis, lugar onde a vida transcorria ao seu derredor. A lentidão é referida mais uma vez no ponto que induz ao entendimento que os homens ficavam de prosa na porta da venda e conotando as mesmices de atividades que os homens tinham, plantar mandioca ou fazer filhos. Tendo como definição a memória e o interdiscurso.

> Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equivoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto da decodificação, de apreensão o sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é "garantida" pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos. (ORLANDI, 1999, p. 48)

Nesse trecho do poema é a continuação do pensamento do poeta, o modo como as pessoas viviam, num olhar em relação ao tempo.

> *Por forma que a nossa tarefa principal*
> *era a de aumentar*
> *o que não acontecia.*

...
E aquele colega que tinha ganho um olhar
de pássaro
Era o campeão de aumentar os desacontecimentos.
Uma tarde ele falou pra nós que enxergara um
lagarto espichado na areia
a beber um copo de sol.
Apareceu um homem que era adepto da razão
e disse:
Lagarto não bebe sol no copo!
Isso é uma estultícia.
Ele falou de sério.
Ficamos instruídos.

A expressão em que os meninos e um colega que tinha o olhar de pássaro era os que aumentavam o que não acontecia, "um lagarto espichado na areia a beber um copo de sol." Fica nítido o lúdico nesse trecho. Esse lúdico é quebrado quando o poeta diz que eles ficaram instruídos, em que aparece um 'homem adepto da razão' para explicar o lógico que 'Lagarto não bebe sol no copo!'.

Essa descrição simboliza o racional sobre o lúdico do mundo do poema. Essa narrativa simboliza a formação imaginária, pois o lúdico foi desmitificado pela razão. O trecho que falam: 'ficamos instruídos' relata bem isso.

Mais uma vez mostra que cada olhar pode reinventar as coisas. O colega que tinha a visão de pássaro que aumentava os desacontecimentos, que não fazia parte do lógico, livre para inaugurar as coisas, com a liberdade de imaginar outros sentidos e relações que dão sentido somente dentro do lúdico.

> É, pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante. (ORLANDI, 2012, p. 40).

A prática da poética é referida em cada verso, tornando os sentidos com um novo significado, a cada olhar que retrata inúmeras possibilidades de sentidos.

O menino/poeta reinventa, reinaugura as coisas ao seu redor, e também a si mesmo, na situação em que o significado se apodera do elemento, pode-se reinventar um novo significado. Basta mudar a dinâmica do olhar de pássaro, num panorama de criação constante. O menino/poeta, o sujeito/autor do texto.

> Pelo processo de identificação, sabemos que o sujeito se inscreve em uma formação pela qual suas palavras têm um sentido sob um modo que lhe aparece como natural, como sendo o sentido-lá, transparente. Ele não reconhece o movimento da interpretação, ao contrário, ele se reconhece nele (ele se identifica ao sentido, sempre já-lá). É, no entanto, a possibilidade de contemplar (seguir) o movimento da interpretação, a possibilidade de compreendê-la que caracteriza a posição do analista. (ORLANDI, 2012, p. 26).

É evidente nessa parte do poema que acontece uma concessão do poeta com os elementos para que possam exteriorizar o seu significado.

Desde sempre parece que ele fora preposto a pássaro.
Mas não tinha preparatórios de uma árvore
Pra merecer no seu corpo ternuras de gorjeios.
Ninguém de nós, na verdade, tinha força de fonte.
Ninguém era início de nada.
A gente pintava nas pedras a voz.
E o que dava santidade às nossas palavras era
a canção do ver!
Trabalho nobre aliás mas sem explicação
Tal como costurar sem agulha e sem pano.
Na verdade na verdade
Os passarinhos que botavam primavera nas palavras.

Ocorrendo uma diligência para o poeta que tem o poder de criar o sentido através do olhar. No trecho em que ressalta 'merecer ternuras de gorjeios', tinha que ter tido a experiência de ser uma árvore, ou seja, ter a coragem de se entregar inteiramente, uma forma inaugural. Nesse momento fica claro que o poeta tem que se desvencilhar do seu próprio eu para se apoderar de um outro estado "ser árvore" – 'ninguém era início de nada'.

Na parte em que o poeta diz: "O que dava santidade às nossas palavras era a canção do ver! ", faz uma breve aproximação do poder de Deus de criar com a do poeta através do olhar de um pássaro também poderia obter o poder de criar os sentidos nas coisas – 'tal como costurar sem agulha e sem pano', no imaginário pode realizar tudo que tem vontade.

E finaliza com a expressão: 'Os passarinhos que botavam primavera nas palavras', o olhar dos pássaros daria o poder de renomear as coisas, um novo sentido, um novo reinicio.

E agora
que fazer
com esta manhã desabrochada a pássaros?

Essa finalização do poema faz uma breve comparação no sentido que o ver o mundo através do olhar dos pássaros pode nascer novamente a cada momento - "esta manhã desabrochada a pássaros? ", mas que ficaram perpetuados na memória lúdica da infância, de crianças que aprenderam a ver o mundo através do olhar de um pássaro, um novo olhar a cada momento imaginável.

3 Metodologia

A metodologia empregada na pesquisa é de natureza qualitativa de cunho bibliográfico, baseada na revisão da literatura com auxílio de autores que discorrem do assunto de Análise de Discurso. Objetivamos elucidar a precisão de uso adequada para a aquisição de resultados mais qualitativos, desta maneira saber a forma correta de utilização. De acordo com Minayo (2011), a pesquisa qualitativa aplica-se com a

agregação de acontecimentos humanos e que apresenta a prática social dos indivíduos que atuam e refletem sobre suas ações, e interpretam essas ações dentro de sua realidade vivida. Segundo Gil (2002) "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas."

4 Considerações finais

O enigma da ludicidade antes mesmo da primeira reflexão do real, onde o registro do poeta transitou e conquistou um processo, um período que se apresentou como o início que originou o seu percurso. O termo "Rupestres" denota uma representação inicial no tempo em que nenhuma atitude realizada tinha sido registrada na memória e nos sentidos do homem. O escritor familiariza-se com o início do dizer se transformando em arte. Um enfoque primordial presenteado em forma de poema que afloraram dos primórdios, do intuitivo inacabado com que o poeta combinou as palavras, os dizeres, os sentidos e a vida.

Em uma análise geral do poema dessa obra é visto algumas características marcantes: a terra é um componente fundamental em todos os poemas, as mais imprescindíveis particularidades do homem com o intuito de perpetuar o tempo, a inocência infantil e a aprendizagem nessa fase do homem, a fase infantil do pensamento espontâneo para o reflexivo, a competência de representar o essencial que está dentro do sentido do nome dado ao elemento referido dispondo de um agente forte que é a terra, a fronteira dos trajetos da criação, imaginativos que evidenciam a sua trajetória criativa.

Nesse cenário o menino com um "ver dos pássaros", que poderia dar nome para todas as coisas, como se tudo fosse inominado, as palavras não tinham referência, uma denotação, e estavam livres de regras gramaticais e conceitos definidos.

O papel de poeta o sujeito de forma lúdica se torna pertencente de uma natureza numa condição pura e tem o poder de inaugurar, dar nomes e sentidos as coisas. Situação em que saindo da dialética e do sentido designado, reconstituindo a "infância da língua", que seria uma volta à natureza inexplorada do sentido das coisas, idealizando o princípio da língua (infância da língua). As palavras não estão ligadas numa estrutura, e podem ser usadas da forma que a infância permitir.

O poeta Manoel de Barros designa canção com uma outra essência que é o olhar e o intitula "Canção do ver" (canções para se ver). Pressupõe e reelabora o sentido e constitui canções em cada estrofe que o instrui e o torna novo, através de consonância com as palavras observadas no sentido em si ou por uma ilustração que o som a identifica dentro do contexto cantado. Essa perspectiva para o poeta o induz a cantar para o ver, no qual incorpora o leitor pela dinâmica de um olhar imaginário, constituindo-o como participante do poema através do olhar.

O tempo, o olhar de pássaro, a volta a infância denota uma análise onde o autor se torna sujeito do poema (sujeito/autor), volta a memória a suas origens lá no mato, no Pantanal (memória discursiva), a formação imaginária (o lúdico muito usado no poema), o autor Manoel de Barros percorre as recordações de Mato Grosso e coloca um significado pessoal para cada palavra escrita.

Referências

BARROS, M. **Poemas rupestres.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record. 2007.

FENSKE, E. K. **Manoel Wenceslau Leite de Barros (Poeta e escritor brasileiro)**. Revista Biografia. 2012. Disponível em: <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com/2012/03/manoel-wenceslau-leite-de-barros-poeta.html> Acesso: 05 de Set. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). et al. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** 4. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI – RODRIGUES, S. (Org). **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

SILVA, T. T. O. da. **Manuel de Barros – Poemas rupestres**. Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis. 2012. Disponível em: <https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Aplicadas/Letras/Manuel-De-Barros-Poemas-Rupestres-357869.html> Acesso: 05 de Set. 2018.

SILVA, N. **Ponto de encontro com a literatura**. 2013. Disponível em: http://pontodeencontrocomaliteratura.blogspot.com/2013/. Acesso: 05 de Set. 2018.

OLHARES PARA O ENSINO: A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS

Riscieli DALLAGNOL[52]
Leandra Ines Seganfredo SANTOS[53]
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo entender as especificidades do processo de formar os docentes para ensinar, significativamente, línguas adicionais para crianças. A pesquisa[54] foi desenvolvida em um curso de pós-graduação *lato sensu* em ensino-aprendizagem de línguas adicionais para crianças ofertada pela Unemat, campus de Sinop. O surgimento desse curso ocorreu pela necessidade de capacitar os profissionais que atuam ou desejam atuar no ensino de línguas para crianças na região Norte do estado de Mato Grosso, aliás, inédito no Brasil na modalidade presencial, referente ao seu tema. Salientamos que a pesquisa filia-se a Linguística Aplicada, no qual a natureza da pesquisa é qualitativa e de cunho interpretativista. Escolhemos como um instrumento de geração de dados a entrevista semiestruturada que está relacionada a confecção de um tópico guia, pois possibilitou emergir questões momentâneas à entrevista e assim, a manifestação de respostas livres, não condicionadas a um padrão de alternativas. Acreditamos que, conforme Bauer, Gaskell e Allum (2002), poderíamos atingir um referencial seguro com representatividade dos diferentes perfis da população. Os resultados parciais apontam que o processo de ensinar e formar docentes para trabalhar com o ensino de língua adicional para crianças requer um cuidado extremo e entender que a identidade profissional do professor é construída de forma processual, subjetiva, que corresponde a sua experiência individual e social.
PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; formação docente; língua adicional.

ABSTRACT: *This paper aims to understand the specificities of the process of training teachers to significantly teach additional languages for children. The research was developed in a lato sensu post-graduate course in teaching additional language learning for children offered by Unemat, Sinop campus. The emergence of this course was due to the need to train professionals who work or wish to work in language teaching for children in the northern region of the state of Mato Grosso, incidentally, unprecedented in Brazil in the presential modality, referring to its theme. We emphasize that the research is affiliated with Applied Linguistics, in which the nature of the research is qualitative and interpretative in nature. We chose as a tool of data generation the semistructured interview that is related to the preparation of a guide topic, because it allowed to emerge momentary questions to the interview and thus, the manifestation of free answers, not conditioned to a pattern of alternatives. We believe that, according to Bauer, Gaskell and Allum (2002), we could reach a safe reference with representativeness of different population profiles. The partial results indicate that the process of teaching and training teachers to work with the additional language teaching for children requires extreme care*

[52] Acadêmica do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso.
[53] Professora concursada na Universidade do Estado de Mato Grosso, orientadora deste trabalho.
[54] Pesquisa financiada pela Instituição Fapemat, pelo programa de Iniciação Científica.

and understanding that the teacher's professional identity is built in a procedural, subjective way that corresponds to their individual and social experience.
KEYWORDS: *Applied Linguistics; teacher training; additional language.*

1 Introdução

Em uma sociedade que é marcada pelo processo da "mundialização" (ORTIZ, 2006), com uma infinita diversidade linguística, cultural, heterogênea os quais redimensionam as relações entre pessoas, associada as tecnologias de informação e comunicação, e o interesse em se comunicar em outras línguas, nessa perspectiva a procura por aprender outras línguas cresceu.

Diante dessa circunstância, há um "considerável aumento no número de crianças aprendendo uma nova língua" (SCARAMUCCI, COSTA, ROCHA, 2008, p. 86). Nesse cenário, torna-se imperativo ofertar o direito ao acesso a aulas de língua adicional com qualidade e comprometimento. E assim, compreendemos que para alcançar esse objetivo é necessário olhar, com atenção, para as características fundamentais que esses professores precisam ter para trabalharem com o público infantil. Temática esta que a pesquisa se preocupa em observar, para tanto, o presente artigo subdivide-se em cinco partes.

Primeiro, discutimos brevemente o porquê de utilizarmos o termo Língua Adicional. Logo em seguida, constituímos o aporte teórico em que debatemos a luz de compreender as especificidades da formação docente para atuar com o ensino de línguas para crianças. Na terceira parte apresentamos os procedimentos metodológicos para, posteriormente, apresentar a análise dos dados. Na última parte, expomos as considerações finais do desenvolvimento desta pesquisa.

2 Por que utilizar o termo Língua Adicional?

O termo utilizado neste trabalho se caracteriza como Língua Adicional porque se aplica a quaisquer outras línguas aprendidas por um sujeito, excetuando-se sua primeira língua. Para Agra e Ifa (2017, p. 64) configura-se a ideia de convidar o indivíduo a usar essa língua como campo de interação, conforme a seguinte afirmação:

> [...] o conhecimento de uma língua adicional amplia sobremaneira as possibilidades de acesso aos recursos culturais da própria comunidade, assim como de outras. Assim, apesar dos documentos oficiais não preverem a introdução de línguas adicionais no ensino fundamental de forma compulsória, entendemos que a sua inserção pode vir a contribuir para a formação cidadã das crianças estudantes de escola públicas.

O ensino de línguas adicionais precisa proporcionar as possibilidades dos aprendizes ter acesso ao mundo de conhecimento. Para Schlatter e Garcez (2012, p.40) "a qualidade da educação em línguas adicionais pode significar melhores condições de acesso ao mundo do conhecimento" assim sendo, possibilitar a oportunidade de ampliar a participação e ação da vida social e cotidiana dos alunos.

Dessa maneira, quando nos propomos a ensinar uma língua, surge sempre a questão de qual termo usar e principalmente quando o aluno já conhece outra língua. Ao refletir sobre isso, aos poucos pode-se perceber a ideia que essa língua vem por

acréscimo, de algo que é dado a mais. Segundo os autores Schlatter e Garcez (2012, p. 40), traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor. Desta maneira, a proposta então é que se adote um conceito mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de "língua adicional".

3 A formação docente no contexto do ensino de línguas adicionais para crianças

"A formação – ou a falta de formação – do professor para trabalhar com crianças pequenas é a grande problemática desse ensino" (FORTE, 2013, p. 193). Por meio dessa perspectiva, precisamos olhar com cuidado para as especificidades da formação docente no ensino de LA para crianças, pois muitos podem pensar que lecionar para esse público é tarefa fácil. No entanto, não é exatamente assim, pois como afirma a autora Pires (2004, p. 41) o professor precisa "ter experiência e conhecimento das técnicas do ensino para essa faixa etária, mas também é absolutamente essencial que ele seja altamente especializado na língua que pretende ensinar".

Dessa forma, é imprescindível que o professor atue como mediador, conforme Buose e Santos (2017), no qual tem o papel de motivar e encorajar o seus aprendizes. Deste modo, o professor não é aquele que sabe tudo, pois conforme Leffa (2012, p. 406):

> Quanto mais visível for o professor, mais atrapalhará a aprendizagem do aluno, que não deve olhar para o professor, mas para o conteúdo que deseja aprender; precisará do professor ao seu lado não a sua frente, do mesmo modo que o jogador precisa do técnico à margem do campo; o técnico que se colocar entre o jogador e a bola apenas atrapalhará o jogo. Séculos de História mostraram que o professor não pode aprender pelo aluno, que precisa exercer a autonomia [...]

Assim, ao pensar na formação do docente que atua com ensino de língua para crianças, é necessário pensar na importância do universo infantil, da fantasia, do lúdico e oportunizar situações reais do uso da língua alvo no processo de ensino-aprendizagem dessa língua que se pretende ensinar e ainda ter a sensibilidade na sua prática pedagógica, como afirma Forte (2013, p. 190), no qual:

> [...] um bom professor de crianças deve ter muita sensibilidade em seu fazer. Ele é um profissional que deve ter habilidade para o trato com jovens aprendizes, não há como negar. Ter conhecimento das necessidades desses alunos e saber valorizar seus saberes para que eles progridam em suas conquistas é fundamental.

Chaguri e Tonelli (2014) alertam que para termos êxito no uso dos jogos como instrumento no ensino de LA para crianças é necessário o professor ser consciente de sua responsabilidade diante o desenvolvimento desses recursos. Cristovão e Gamero (2009) asseveram que essa relação possibilita elaborar novas condutas, conforme o valor educacional que se propõe com as atividades que se deseja trabalhar.

Outrossim, é preciso pensar no ensino de línguas em uma perspectiva sociointeracional, já que é por meio da linguagem que o ser humano se comunica e interage com outro, conforme Vygotsky (1998). Deste modo, o objetivo das aulas é promover o uso real da língua(gem).

Santos (2009) desenvolveu em sua tese de doutorado as características que podem constituir o profissional para atuar com LEC[55], cujas as especificidades são: que o professor tenha um domínio linguístico e teórico sobre a LA[56], fazer uso de metodologias ativas e atrativas, ter conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, possuir o domínio do conteúdo para essa faixa etária e área, ser habilitado na língua que deseja atuar, gostar dessa língua, possuir vontade e ser dinâmico nas aulas e principalmente estar em constante evolução.

Sendo assim, a abordagem defendida em relação ao ensino de LA para crianças é o de promover o desenvolvimento integral do aprendiz, ou seja, desenvolver capacidades que possibilitem a aprendizagem efetiva no sentido de que o aluno tenha as capacidades que possibilitem aprender a fazer e a agir em situações diversas, como afirma Rocha (2007).

4 Os procedimentos metodológicos da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, salientamos a escolha pela abordagem de uma pesquisa qualitativa com base etnográfica e de cunho interpretativista. Conforme Bauer, Gaskell e Allum (2002, p. 20) "trabalhamos principalmente com geração de dados e procedimentos de análise dentro da prática da pesquisa qualitativa, isto é, pesquisa não-numérica.", ou seja, preocupa-se com aspectos das relações sociais sem se atentar em quantificar os dados em números. Caracterizamos a pesquisa nesse viés qualitativo devido ao contexto sócio-histórico em que os resultados se construíram, no qual essa abordagem está relacionada com a interpretação de algo que pode ser observado pelo pesquisador imerso na realidade do contexto de pesquisa.

André (2002) define que o estudo etnográfico possui natureza qualitativa e que os dados são gerados principalmente a partir da observação participante e de entrevistas intensivas.

Corroborando com esse viés, o método interpretativista ajuda a compreender a visão dos sujeitos colaboradores da pesquisa, que conforme Schwandt (1998, p. 222):

> O mundo da realidade vivida e os significados específicos das situações que constituem o objeto de investigação são construídos pelos atores sociais. Estes se encontram situados em contextos e tempos específicos e constituem significados dos acontecimentos e fenômenos através de complicados processos de interação social, os quais envolvem história, linguagem e ações. O construtivista e o interpretativista acreditam que para se compreender este mundo de significados, deve-se interpretá-lo.

[55] É imprescindível compreender que Santos utiliza o termo LEC em seu trabalho, cuja correspondência é Língua Estrangeira para Crianças, mas que neste trabalho usamos o termo Língua Adicional por compreendermos que melhor se adeque as características da pesquisa. Ademais, as considerações da autora são importantes para a análise dos dados da pesquisa.

[56] Abreviatura correspondente a Língua Adicional.

A pesquisa aconteceu em um curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização em ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças ofertada pela Unemat, do campus de Sinop. O surgimento desse curso ocorreu pela necessidade de capacitar os profissionais que atuam ou desejam atuar no ensino de línguas para crianças, como afirma o documento do Projeto de curso da especialização (MATO GROSSO, 2018, p. 3):

> Implantar o curso neste campus significa oportunizar o acesso de um número significativo de profissionais que atuam na educação pública e particular contribuindo para a qualidade na educação. Nessa perspectiva, o curso em questão oportunizará que a comunidade egressa da UNEMAT e a comunidade geral interessada possam estar em contato permanente com os temas da área discutidos, pesquisados e publicados na atualidade.

De acordo com este dizer, percebemos a real necessidade da oferta desse curso, aliás, inédito no Brasil na modalidade presencial, referente ao seu tema, no qual visa oportunizar o aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos na educação na área do ensino de língua adicional, para um público que exige atenção e cuidado, que são as crianças.

Assim, para se compreender o aspecto relacionado de como ocorre o processo de formação de professores para o ensino de línguas para crianças foi necessário termos sujeitos colaboradores, que ajudassem na pesquisa em relação a disponibilidade de auxiliar diretamente no processo de desenvolvimento das entrevistas e das observações realizadas.

Portanto, foram selecionados nove sujeitos dos discentes do curso de acordo com os critérios relacionados à idade, cidade, formados em Letras, formados em Pedagogia e em outra área de formação, também consideramos a atuação ou formação em diferentes línguas e se atuam ou não com o ensino de língua adicional para crianças. Destarte, segue abaixo um quadro que tem a função de apresentar os oito participantes discentes da especialização e as duas docentes do referido curso, pois para a coleta de dados, essas matérias foram essenciais para a construção de conhecimentos específicos dos alunos em relação as características para poderem atuar com o ensino de língua adicional com o público infantil.

Quadro 01 - Perfil dos participantes da pesquisa

Nomes (fictícios)	Detalhamento do perfil dos participantes de pesquisa
Zeus (Discente)	Tem 24 anos, [57]**habilitado em letras**. Esta é sua primeira especialização. É **professor de Língua Portuguesa** na rede estadual em que **atua com dois sextos anos**, no município de **Vera - MT**.
Apolo (Discente)	Tem 25 anos, **habilitado em pedagogia**. Esta é a sua terceira especialização. Ele atua como **tradutor/intérprete de Libras UNEMAT**, **trabalha na rede municipal, de Sinop, com Educação Infantil.**
Héstia (Discente)	Tem 54 anos, **habilitada em letras**. Esta é a sua segunda especialização. Trabalha como **docente** na rede pública, no município de **Lucas do Rio Verde – MT**. **Atua com turmas do primeiro ao**

[57] A demarcação em negrito evidencia os critérios de seleção dos sujeitos alunos.

	quinto ano do ensino fundamental 1.
Afrodite (Discente)	Tem 28 anos, é **formada em letras**. É a sua primeira especialização. Ela é **professora de inglês e italiano em uma escola de idiomas** e também trabalha em uma **escola bilíngue**, no qual leciona **para crianças**.
Hermes (Discente)	Tem 26 anos, **formado em pedagogia**. Esta é a sua primeira especialização. **Não atua com a área da educação, mas pretende.**
Iris (Discente)	Tem 34 anos, **formada em administração**. Ela já fez outra especialização com o foco na língua inglesa. **Diretora pedagógica de uma escola de idiomas em Sinop –MT**, **professora de língua inglesa para crianças, adolescentes e adultos**.
Atena (Discente)	Tem 22 anos, **recém-formada em letras**. É a sua primeira especialização. Ela **atua como professora de língua inglesa para crianças.**
Hera (Discente)	Tem 25 anos, **recém-formada em letras**. É a sua primeira especialização. **Não está atuando como docente.**
Ártemis (Docente)	Professora responsável pela disciplina Sequência Didática como Procedimento Metodológico no Ensino de Línguas Adicionais para Crianças.
Deméter (Docente)	Docente da disciplina Literatura infantil e ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Fonte: DALLAGNOL (2019)

Escolhemos instrumento gerador de dados a entrevista semiestruturada, relacionada a confecção de um tópico guia, pois possibilitou emergir questões momentâneas à entrevista, e assim a manifestação de respostas livres, não condicionadas a um padrão de alternativas, vale ressaltar que "por detrás de uma conversação aparentemente natural e quase casual encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem preparado" (BAUER, GASKELL E ALLUM, 2002, p. 66).

5 Apresentação e análise de dados

Ao serem perguntados sobre o que os discentes imaginavam ser necessário que o docente de LAC[58] consiga exercer a sua profissão satisfatoriamente, há um consenso entre todos, em relação ao domínio linguístico, no qual, para os colaboradores de pesquisa, é fundamental para um bom desenvolvimento da aula e, ainda, muitos relataram que se o docente não detém o conhecimento linguístico, esse fator pode prejudicar a sua prática e, principalmente, passar insegurança sobre o conteúdo a ser ensinado, dados estes que corroboram com o que foi defendido no aporte teórico com as autoras Pires (2004) e Santos (2009). Os excertos abaixo demonstram essa especificidade:

> (22) Como eu disse anteriormente, a língua inglesa e a Libras **não**[59] **tenho domínio, o que a meu ver pode prejudicar a minha prática futuramente como professor** de língua para crianças, né? Mas eu **não**

[58] Língua Adicional para Crianças.
[59] As marcações em negrito nos excertos das entrevistas dos participantes tem a função de demonstrar as partes mais relevantes para a análise.

> **acho que isso seja um empecilho**, haja visto que você compreender os idiomas é necessário praticar, então talvez seja uma falha minha e eu preciso praticar mais para poder **conseguir melhor entender essas relações de uso de uma língua adicional**, né? (HERMES, ent. 31/08/2019).
>
> (23) Primeiro esse **docente precisa conhecer a língua que está ensinando**, porque a gente sabe que é uma coisa bem recorrente das pessoas dizerem: "ah você sabe falar aí umas palavrinhas em espanhol, umas palavrinhas em inglês, você não quer dar aulas para crianças?", como se fosse algo fácil, então acho que o primeiro ponto é **o professor conhecer a língua, objeto de ensino**. (ATENA, ent. 30/08/2019).

Outra característica importante que os dados nos apresentam é o fato de que o professor precisa se identificar, gostar do processo de aulas para crianças, dados estes expostos nos dizeres dos discentes Iris, Apolo e da docente Ártemis cuja afirmação relata que o processo de ensino para estes pequeninos exige atenção e cuidado confirmando com Forte (2013). Informações que são possíveis averiguar logo em seguida:

> (24) Acho que primeiro **o professor tem que gostar de crianças** [..] (IRIS, ent. 02/09/2019).
> (25) acho que **gostar de dar aulas para criança** e aliado a isso aí tem toda a questão da formação do docente [...] (APOLO, ent. 28/09/2019).
>
> (26) Bom, primeiramente t**em que gostar do ensino para criança**, porque **é preciso ter muita atenção** por parte do professor, são muitas coisas que envolvem essa área, por isso **precisa de cuidado do profissional** [...] (ÁRTEMIS, ent. 31/08/2019).

Também verificamos a importância que os entrevistados apresentaram em relação ao professor ter didática e metodologias que dialoguem com o contexto do pequeno aprendiz, que sejam dinâmicas, no qual o docente precisa olhar para as especificidades do desenvolvimento da criança, pois conforme a docente Deméter, é de fundamental importância conhecer esses processos para que o professor saiba desenvolver atividades significativas, que correspondam às capacidades específicas de cada fase que a criança se encontra. Esta visão corrobora os dizeres de Rocha (2007), ao afirmar que o objetivo central do ensino de LA para crianças é justamente dar o suporte que o aprendiz necessita para que consiga aprender e agir em diversas situações sociais. E ainda, os dados apontam para um fator importante que é se atentar para o planejamento da aula, pois as crianças possuem a característica de serem agitadas e, portanto, muitas vezes o que o docente planejou fazer pode não dar certo, assim, deve-se ter um segundo plano. Dizeres estes, que podem ser verificados nos seguintes excertos:

> (27) **E algo que tem me chamado muito atenção e que eu tenha entendido como muito importante é que esse professor conheça as fases dos desenvolvimento das crianças**, porque se o professor não conhecer as fases dos desenvolvimento da criança ele pode por exemplo ocorrer o erro de dar uma atividade que a criança não vai conseguir fazer, um exemplo bem básico de dar uma atividade de recortar se a

> criança nem sabe segurar uma tesoura, né? (DEMÉTER, ent. 31/08/2019).
>
> (28) O **importante também é ter e passar segurança para os alunos** e além do mais é **essencial ter didática**, principalmente com as crianças **se tem que ter um plano A, B, C porque às vezes as crianças se distraem e não querem mais aquela atividade e tem que ter uma outra**. (IRIS, ent. 02/09/2019).
>
> (29) **Às metodologias tem que ter ser diferenciada de um público** de um mais adulto, os **conhecimentos** também deve ser direcionado para **psicologia referente de como que eu devo agir com uma criança** (ZEUS, ent. 31/08/2019).

Notamos também que para os sujeitos colaboradores de pesquisa é importante os professores estarem amparados teoricamente e, para que assim, o docente saiba como agir em sua prática. Além disso, em seus dizeres é possível perceber que o profissional precisa estar em constante aperfeiçoamento, assim como afirma Leffa (2008), Santos (2009) que ensinar é um ato de olhar para o futuro e de repensar a sua prática, no qual a formação é um processo contínuo e reflexivo.

> (30) Bom, o ideal seria que o profissional docente **não se estagnasse**, ele precisa estar sempre em **constante aperfeiçoamento**. (HERA, ent. 22/08/2019).
>
> (31) Muita coisa, **sempre estamos em um processo de aprendizado**, sempre **tem algo novo para aprender**, novos conceitos para você colocar em prática. E **a gente se desconstrói e nós nos reconstruímos com novos saberes.** (AFRODITE, ent. 30/08/2019).

Percebemos que os docentes necessitam ter um olhar para as condições que se encontram os seus pequenos aprendizes e como o contexto pode afetar a aprendizagem, pois como afirma Santos (2009), esse processo é influenciado por emoções e sentimentos e cabe pensarmos sobre o ambiente da sala de aula, para que seja um local acolhedor e que encoraje a criança a se desenvolver em sua total capacidade. Dados estes expostos por Hermes e Iris:

> (32) Espero que a **minha prática leve em consideração o contexto da criança**, porque como diz Paulo Freire a relação professor e aluno nesse processo de ensino-aprendizagem não seja de uma forma mecânica, mas que de certa forma a o **conteúdo trabalhado faça sentido para o aluno e dessa forma o aluno possa ser emancipado.** (HERMES, ent. 31/08/2019).
>
> (33) É essencial **saber as melhores metodologias** que se adequem às crianças**.** (IRIS, ent. 02/09/2019).

Para apresentarmos quais as especificidades do processo de formar docentes para ensinar, significativamente, línguas adicionais para crianças, de uma forma mais

dinâmica, optamos por produzir um elemento gráfico para tornar melhor está visualização, exposta na figura 1:

Figura 1. Especificidades para o ensino de LA para criança.



Fonte: DALLAGNOL, 2019.

6 Considerações finais

Os resultados apontam que o processo de ensinar e formar docentes para trabalhar com o ensino de língua adicional para crianças requer um cuidado extremo e entender que a identidade profissional do professor é construída de forma processual, subjetiva, que corresponde a sua experiência individual e social.

Averiguamos que, para formar integralmente o profissional para trabalhar nesta área, temos que nos atentar para as especificidades que corresponde ao professor ter o domínio linguístico, conhecer as fases de desenvolvimento da criança, olhar para o contexto do aluno, gostar de lecionar para este público, planejar aulas dinâmicas, metodologia e didática que dialoguem com o contexto do aprendiz e o docente necessita estar em constante aperfeiçoamento.

Logo, no contexto da contemporaneidade, em que Leffa (2012) diz que ensinar é olhar para o futuro, o docente tem a possibilidade de (re)pensar na sua atuação e o desafio está em formar professores capazes de refletirem sobre suas crenças e de serem um agente ativo da sua prática. Ademais, conhecer como a criança adquire e aprende línguas, bem como aportes teórico-metodológico-culturais são imprescindíveis para uma formação consistente para atuação com este público específico.

Referências

AGRA, C. B.; IFA, S. A introdução da língua inglesa no EFI público à luz dos multiletramentos: possibilidades e reflexões. In: TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.;

OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. Cap. 3, p. 63-93.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2002.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BUOSE, V. L. O. P.; SANTOS, L. I. S. Oficina de língua inglesa para criança: uma sequência didática com gênero textual em ação. In: TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. Cap. 3, p. 63-93

CHAGURI, J. P.; TONELLI, R. A. O jogo nas aulas de língua estrangeira para crianças. **Fólio – Revista de Letras,** Vitória da Conquista, v. 6, n. 2 p. 167-187 jul./dez. 2014.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? o inglês na infância. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 48(2), Jul./Dez. 2009.

FORTE, J. S. O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acreca do uso da linguagem. In: SANTOS, L. I. S.; DA SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, cap. 9, p. 175-196.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In:___. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. Cap. 20, p. 356-376.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling., Belo Horizonte,** v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

MATO GROSSO. **Projeto de curso de pós-graduação lato sensu em ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças**. Sinop: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

PIRES, S.S. Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: S. SARMENTO; V. MULLER (orgs.), **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre, APIRS, 2004.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na trandiciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.) **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007, p. 1-34.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2009.

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, M. V.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. Cap. 1, p. 85-112.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SCHWANDT, T. A. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry**.** In DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S. (Orgs.) **The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues**. Ca: Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OUTROS OLHARES, NOVOS CAMINHOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO E APRENDIZAGEM

Débora Santos OLIVEIRA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Letras

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de apresentar os caminhos percorridos durante a experiência do estágio acadêmico ocorrido em 2015, onde se iniciou o processo de estágio de literatura que foi o passo inicial do projeto "1ª Oficina Literária: Outros Olhares". O projeto foi uma ideia conjunta entre os estagiários do curso de letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *campus* Sinop em com as professoras supervisoras de estágio. Esse projeto nasceu no decorrer das aulas teóricas de estágio e dos trabalhos ministrados pelos acadêmicos em sala de aula na academia, foram utilizadas obras de autores renomados e sobre assuntos atuais, como por exemplo, o letramento literário, tema abordado e discutido sob a observação e orientação das professoras supervisoras. A oficina teve como objetivo levar aos alunos de uma determinada escola, uma prática diferenciada das que já eram desenvolvidas normalmente, no caso que será apresentado nesse artigo o método utilizado para elaboração das aulas foi o de sequência didática, buscando um novo caminho para trabalhar o gênero textual "miniconto". Uma nova maneira de olhar e interpretar textos literários, levando atividades lúdicas para serem trabalhadas em conjunto com o a literatura. A oficina foi uma experiência diferenciada da realidade enfrentada no cotidiano daquela escola naquele dado momento, porém válida, pois se trata de um projeto que pode ser adotado em qualquer ambiente escolar. Para aporte teórico dos planejamentos de aulas foram aplicadas as teorias de autores como Rojo (2012), Cosson (2009) e Coscarelli (2005) com teorias de letramento e multiletramento e estudos da obra de Cascudo (2004) para o desenvolvimento do trabalho proposto.
PALAVRAS-CHAVE: Oficina literária; sequência didática; letramento.

ABSTRACT: *This article aims to present the paths taken during the experience of the academic internship that took place in 2015, where begins the process of internship of literature that was the initial step of the project "Literary Workshop: Other Views". The project was a joint idea between the trainees of the letters course in conjunction with the supervising teachers at the State University of Mato Grosso - UNEMAT, campus of Sinop. This project was born during the internship lectures and the works taught by academics in the classroom, were used works by renowned authors and on current subjects, such as literary literacy, a theme approached and discussed under observation and guidance of supervising teachers. The workshop aimed to bring students from a particular school, a differentiated practice from those that were already developed normally, in the case that will be presented in this article the method used to prepare the classes was the didactic sequence, seeking a new way to work the textual genre "miniconto". A new way of looking and interpreting literary texts, leading playful activities to be worked in conjunction with the literature. The workshop was a different experience from the reality faced in the daily life of that school at that time, but valid, because it is a project that can be adopted in any school environment. For the theoretical support of the class planning were applied the theories of authors such as Rojo (2012), Cosson (2009) and Coscarelli (2005) with theories*

of literacy and multiliteration and studies of the work of Cascudo (2004) for the development of the proposed work.
***KEYWORDS**: Literary workshop; didactic sequence; literacy.*

1 Introdução

Este trabalho tem o propósito de apresentar os caminhos percorridos durante a experiência do estágio acadêmico ocorrido em 2015, onde se iniciou o processo de estágio de literatura que foi o passo inicial do projeto: *"1ª Oficina Literária: Outros Olhares".* O projeto foi uma ideia conjunta entre os estagiários do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *campus* Sinop com as professoras supervisoras de estágio. Esse projeto nasceu no decorrer das aulas teóricas e dos trabalhos ministrados pelos acadêmicos em sala de aula na academia, e executado em uma Escola Estadual no município de Sinop/MT.

O processo de estágio de literatura iniciou-se com os planejamentos de aulas, e com a elaboração e organização de ideias para o projeto de *"1ª Oficina Literária: Outros Olhares"*. A oficina teve como objetivo, levar aos alunos da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, uma prática diferenciada das que já eram desenvolvidas normalmente, uma nova maneira de olhar e interpretar textos literários, levando atividades lúdicas para serem trabalhadas em conjunto com o a literatura. Pensou-se em trabalhar de forma diferenciada por acreditar que a leitura e suas diversas textualidades sejam uma boa maneira de desenvolver o senso crítico, incentivando o hábito e o gosto pela leitura. Nos dias atuais há uma grande dificuldade de despertar o interesse dos jovens pelo gênero literário, encontrar caminhos novos para alimentar esse costume é uma maneira de manter o hábito pela leitura vivo dentro dos jovens neste contexto atual de tecnologias e consumismo avançados.

Para tanto a oficina literária foi organizada da seguinte forma: com o ensino médio as aulas foram ministradas em três sábados consecutivos, mais precisamente nos dias 16, 23 e 30 de maio de 2015, no período matutino, por serem dias que normalmente não há aulas, participou do evento um número significativo de alunos. Nos dois primeiros sábados, a oficina iniciou-se com apresentações musicais e teatrais, o objetivo foi levar um pouco de arte e cultura em forma de atrações que fossem despertar o interesse dos alunos, essas apresentações foram bem recepcionadas pelos alunos que se inscreveram nas oficinas. No último sábado os alunos foram os protagonistas dessas apresentações, que ocorreram ao término das aulas ministradas no dia, que se encerraram com a exposição dos trabalhos efetuados pelos alunos durantes os três sábados, e ainda com a apresentação musical e teatral produzida pelos próprios.

Já com o ensino fundamental, a dinâmica foi um pouco diferente. As aulas foram ministradas durante a carga horária semanal normal dos alunos da instituição, nos dias 08, 09 e 10 de junho de 2015, cada grupo de estagiário permaneceu durante todo o dia numa turma, ministrando os conteúdos propostos, realizando atividades lúdicas como método de interação.

Este projeto nasceu no decorrer das aulas teóricas de estágio e dos trabalhos ministrados pelos acadêmicos em sala de aula na academia, foram utilizadas obras de autores renomados e sobre assuntos atuais, como por exemplo, o letramento literário, tema abordado e discutido sob a observação e orientação das professoras supervisoras, reafirmando o aprendizado adquirido:

> [...]estudos que envolvam as orientações de letramento dos sujeitos podem se mostrar produtivos, tanto para a compreensão dos múltiplos saberes que circulam na sociedade, e de que modo, quanto para a reflexão sobre o processo de aprendizagem/ensino. (COSCARELLI apud Goulart, 2005, p. 49).

Pensando nesse processo de novas perspectivas, os teóricos estudados pela turma antes de adentrar nas salas de aulas no período de regência foi de extrema importância, pois essa teoria auxiliou a todos no processo de ideias, criação, planejamento e execução das aulas.

O artigo está dividido em mais dois capítulos: no segundo capítulo, faz-se uma breve contextualização a respeito dos elementos envolvidos no processo de estágio, para isso viu-se necessária a apresentação da importância dos estudos teóricos no âmbito do letramento literário bem como da sequência básica.

Em seguida, no terceiro capítulo, é apresentados os caminhos metodológicos aplicados, e como esses métodos auxiliam na construção das aulas ministradas. Por fim, fim relata-se os resultados obtidos com a experiência da oficina.

Assim, o relato de experiência pretende expor todos os caminhos percorridos e todas as descobertas realizadas no processo do ensino e aprendizagem realizado no estágio de literatura por meio de oficinas.

2 Outros olhares no processo de ensino e aprendizagem

Pensar em novos olhares a cerca do processo de ensino e aprendizagem é pensar inicialmente na base, na formação dos profissionais que reproduzirão esses novos olhares no ambiente escolar, ou seja, na formação dos futuros profissionais que estão prestes a sair da academia para vivenciar o ambiente escolar. Atuando na área de ensino de sua escolha.

Nessa perspectiva percebe-se a importância e a contribuição que o estágio proporciona para esses novos profissionais da área da educação, pois é com conhecimento teórico adquirido na academia somado ao estágio que possibilita colocar essa teoria em prática.

É proporcionar aos futuros profissionais a oportunidade de fazerem diferente, de fazer a diferença, de ser a diferença dentro do ambiente escolar, proporcionando a esses alunos um aprendizado com atividades que sejam atrativas, e para isso é fundamental um novo jeito de olhar para tudo que já vem sendo ministrado nas escolas.

E este novo olhar ganha espaço partindo das teorias estudadas no ambiente acadêmico, que fundamenta com teóricos renomados do nosso cânone a elaboração dos planos de aula de uma maneira mais lúdica e interativa junto aos alunos. Incentivam o professor complementar suas aulas buscando conteúdos e atividades que estão além das páginas dos livros ou apostilas didáticas, sempre em busca de outros recursos, outras tecnologias, outros olhares na produção de suas aulas.

Para isso há a necessidade de elaboração do plano de aula. O plano de aula quando bem elaborado contribui para que o professor se sinta mais confiante diante do conteúdo que preparou para ministrar suas aulas, além de permitir sua organização e podendo assim preparar os meios tecnológicos que serão disponibilizados para suas

aulas. Permite ainda que este profissional utilize de outras teorias para dialogar com o seu planejamento de aula, pois bem se sabe que:

É de suma importância que o professor conheça o ambiente onde ministrará sua aula, conheça seu público alvo e as condições de produções dos quais esses estão inseridos, para que assim possa fazer um planejamento adequado para aquela realidade e ainda se adquira uma didática e a organize de modo que possa ser produtiva. A preparação da aula é o momento dedicado ao professor, onde esse pode analisar todas as teorias que se tem conhecimento para cada determinado assunto, e buscar uma maneira de coloca-las em prática de forma sistematizada, coerente e que possa ainda trazer resultados satisfatórios, além de despertar no aluno o desejo de aprender e participar da aula.

No processo de planejamento de aula é possível analisar e trilhar novos caminhos, utilizando-se de uma sequência didática, objetivando analisar o início, a produção e o desfecho das atividades propostas, embasando-se no letramento seja ele literário ou digital, ou então os dois juntos. É se fundamentando no que há de mais novo no processo de ensino e aprendizagem que se percorrem caminhos diferentes em busca de grandes resultados.

2.1 Novos caminhos no processo de letramento e aprendizagem

Percorrer o caminho dos estudos literários atrelados a uma sequência produtiva de ensino e às tecnologias é uma prática que pouco ocorre na sala de aula, ora por falta de recursos, ora por falta de interesse por parte do profissional de educação que se vê forçado a sair da sua zona de conforto para que possa oferecer outras práticas pedagógicas no contexto escolar.

A escassez ao acesso às tecnologias é um grande agravante, muitas escolas sofrem com falta de rede de internet, computadores, acessórios de informática e local apropriado. Quando há uma sala ou laboratório de informática, para que se possa utiliza-lo é necessário passar por todo um processo burocrático dentro da própria escola e muitas das vezes não há um profissional de tecnologia da informação para acompanhar o professor na sua aula.

Unir as tecnologias ao ensino da literatura não é uma tarefa fácil, mas nos dias de hoje com o avanço tecnológico faz-se necessário, pois a tecnologia por mais avançada que seja e por mais atrativa que seja não anula nem substitui o ensino literário no ambiente escolar.

O ensino da literatura leva o aluno a perceber e entender o mundo em que ele está inserido, desperta o seu senso crítico, tira o aluno do senso comum, contribui com o desenvolvimento de sua escrita, amplia sua visão sobre aspectos que fogem da sua realidade. Faz parte do papel do professor quanto agente transformador estimular a leitura de diversos gêneros literários em seu aluno, assim como, despertar o gosto pela leitura. A leitura é um ato de amor, compromisso, um ato social, uma maneira eficiente de formar cidadãos críticos.

> A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos

> falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2012, p. 17).

Promover e expandir o letramento literário são uma maneira de manter a literatura viva no ambiente escolar e de fazê-la se expandir para além dos muros da escola. De maneira consciente e responsável, pois não bastar ler por ler, é necessário que haja um propósito nessa leitura, é necessário direcionar a leitura do aluno para que esse tire mais aproveito e reflexão sobre sua leitura, e cabe ao professor como agente transformador direcionar essa prática.

É evidente que nos dias de hoje a prática literária seja pouco atrativa na escola, mas cabe a essa a responsabilidade de mudar esse contexto utilizando-se das práticas do letramento literário, pois o letramento vai muito além de conhecer nome de autores e períodos históricos, pois parte para uma leitura mais reflexiva fugindo do senso comum em busca de um entendimento de mundo. Cabe ao profissional de educação realizar uma sequência básica ou expandida para lhe auxiliar nesse processo de letramento, não como algo fixo e engessado, mas sim como uma alternativa modular que pode ser expandida e reinventada a qualquer momento e sempre que necessário.

Sobre a sequência básica e expandida há três perspectivas metodológicas: "A primeira dessas perspectivas é a técnica bem conhecida da oficina. Sob a máxima de aprender e fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento" Cosson (2014, p.49). No caso desse estágio utilizou-se da leitura de textos ligados ao gênero literário conto e miniconto, onde os alunos tiveram que expressar seu entendimento sob a leitura, assim como contar a história utilizando de outras ferramentas como apresentações em cartazes e com auxílio de ferramentas tecnológicas como traremos com mais riqueza de detalhes nos resultados obtidos no capítulo seguinte. Adotou-se o projeto de oficina para executar essas atividades de maneira mais prática promovendo interação entre alunos e o texto literário, alunos entre alunos e professor com alunos, objetivando uma aula mais participativa e reflexiva para todos os envolvidos.

A segunda perspectiva, parte do princípio de "andaime" citado na obra Letramento literário: teoria e prática (2014), o andaime seria o professor que serve de base, alicerce e ao mesmo tempo esse professor consegue transferir para o aluno o processo de construção das atividades propostas em sala para construção do seu conhecimento, subsidiando autonomia no processo de criação destes alunos. No projeto de oficina literária isso ocorreu no momento que o aluno tenta repassar a história lida por ele, a partir de sua interpretação para o restante da sala, criando apresentações que prendam a atenção da turma fazendo referências externas nas narrativas que estão sendo transmitidas ao ouvinte.

E por fim, terceira e última perspectiva aquela na qual Cosson (2014) chama de portfolio, trata-se de uma visão geral de crescimento do trabalho desenvolvido, com o registro de todas as atividades executadas é possível ver seu avanço desde o processo inicial até a sua conclusão, assim como na "1ª Oficina Literária: Outros Olhares", que iniciou seu trabalho por meio de estudos teóricos sobre o gênero literário, efetuou leitura de obras pertencentes a esse gênero, realizou trabalhos práticos a partir da compreensão dessa leitura e os apresentou para turma num primeiro momento e por fim apresentou para toda escola.

Além de todas essas perspectivas trabalhou-se também com o advento da tecnologia em sala de aula.

O que resultou no que se pode chamar de letramento literário digital, pois as turmas do ensino médio, por terem aulas ministradas aos sábados com número reduzidos de alunos viabilizou essa prática com poucos computadores trazidos pelos próprios estagiários, o que não ocorreu com o ensino fundamental devido ao número expressivo de alunos na sala de aula.

De acordo com o pensamento do teórico Coscarelli (2011, p. 40), esse tipo de letramento está diretamente associado "às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataforma como e-mails, redes sociais na web, entre outras".

Partindo do pressuposto que essa tecnologia já faz parte do convívio do aluno fora dos muros da escola, em todo ambiente social em que esse está inserido, a escola como fomentadora de conhecimento e letramento deve ser intermediadora no desenvolvimento e na promoção das habilidades tecnológicas junta à literatura, auxiliando para que o letramento digital possa atingir resultados satisfatórios para o ambiente escolar.

A tecnologia torna as aulas mais dinâmicas, rápidas e atrativas, e para sua utilização nas escolas é primordial a presença de professores que entendem seu papel na sociedade e no ambiente escolar, mas para que isso ocorra os mesmo precisam estar preparados para lidar com essas tecnologias para que possam então entrelaçar a tecnologia e o ensino literário. A informática precisa ser vista dentro das escolas como uma necessidade, um u-instrumento importante de interação e ser entendida não como ameaça, mas sim como uma aliada no processo de ensino, uma tecnologia educacional, e ser bem explorada dentro desse contexto.

No capítulo seguinte será apresentado os caminhos metodológicos percorridos por um dos grupos de estagiários responsáveis pela "1ª Oficina Literária: Outros Olhares", e como esses conseguiram conduzir suas aulas resgatando um gênero conhecido, o conto, trazendo autores renomados do cânone da literatura, apresentando um gênero novo aos alunos, o miniconto, com textos mais curtos de autores mais contemporâneos e ainda utilizando a tecnologia por meio do programa *"movie maker"* como ferramenta de trabalho nesse processo de ensino aprendizado, procurando promover o que foi aprendido sobre letramento literário, sequência básica e expandida e letramento digital.

3 Resultados dos caminhos metodológicos percorridos

Pensando nesse processo de novas perspectivas, os teóricos estudados pela turma antes de adentrar nas salas de aulas no período de regência foi de extrema importância, pois essa teoria auxiliou a todos no processo de ideias, criação, planejamento e execução das aulas. Os Planejamentos das atividades foram criteriosamente elaborados, e fundamentais para o bom desempenho das aulas e para obtenção de resultados positivos. Um plano de aula é uma ferramenta que proporciona seriedade no trabalho que será executado, além de transmitir confiança tanto para os professores ao ministrarem suas aulas, quanto para os alunos que sabem distinguir quando um professor realmente preparou sua aula.

O primeiro passo do planejamento foi a escolha do gênero literário, optou-se pelo gênero miniconto por ser uma leitura diferenciada, dinâmica e curta que possibilita ao

leitor várias formas de interpretação. É um gênero novo, difícil de ser abordado, pois os autores são novos e os materiais são encontrados basicamente pela internet, e sites, blogs que devolvem a publicação dos mesmos,

> É simples, são contos muito pequenos, limitados pelo tamanho mínimo; O miniconto, como qualquer ficção curta, tem de pegar o leitor de cara, com recursos expressivos capazes de interessa-los a seguir o desenvolvimento da história até chegar a uma reviravolta que provocará a surpresa e que geralmente é o objetivo do escritor; O miniconto é uma estética própria da contemporaneidade e herdeiro do minimalismo. (COSCARELLI apud Goulart, 2005, p. 53-4).

A primeira impressão dos alunos com o gênero foi de estranhamento, devido à falta de divulgação e de trabalhos efetuados a respeito, porém, como já se fazia uma vaga ideia que esse estranhamento ocorreria, a aula foi pensada e planejada da seguinte maneira:

Primeiramente foi apresentado um conto tradicional "Fita verde no cabelo" de João Guimarães Rosa e posteriormente o miniconto "Ah é?" de Daltro Trevisan, foi evidenciado ainda as semelhanças e diferenças entre os dois gêneros, nessa etapa os alunos foram bem participativos diante do tema que já dominavam o "conto", e ficaram atentos às novidades que estavam sendo-lhes apresentadas. As atividades executadas contaram com o auxílio de equipamentos tecnológicos. Após a explanação do conteúdo os alunos fizeram grupos de leituras para trabalharem com os minicontos, e posteriormente executaram a atividade proposta que era a elaboração de um vídeo no programa *movie maker*, para isso foram utilizados *notebook`s.* Toda a atividade foi auxiliada pelos estagiários que explicaram como utilizar o programa, foi oferecido ainda juntamente com cada *notebook*, um banco de imagens diversas, salvos numa única pasta. O objetivo da atividade era que além do contato com equipamentos tecnológicos os alunos pudessem demonstrar com imagens, organizando-as no vídeo a interpretação que tiveram do conto e miniconto lido, além de incentivar a leitura, e a visão crítica dos alunos.

> O conhecimento da escrita em si, como uma forma de linguagem, é o mesmo; entretanto novas condições de produção determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e de escrever. A leitura e a escrita na tela do computador requerem, de certa perspectiva, um sistema de convenções diferente daquele que regula aquelas atividades em folha de papel. (ROJO, 2012, p. 80).

A primeira turma dedicou-se e elaborou as atividades superando as expectativas, foram bem atenciosos na leitura e criteriosos na escolha das imagens, ao término da aula foi apresentado o vídeo de cada grupo. Já a turma do segundo sábado de oficina não levou a atividade a sério, e passou grande parte da execução dos seus trabalhos dispersos sem interesse algum, ocasionando assim a demora na conclusão da atividade, um dos três grupos nesse dia sequer terminou a atividade.

Na primeira aula do dia 16 de maio de 2015, iniciou-se depois do intervalo, pois houve problemas com aparelhos de multimídia, e a oficina de miniconto ministrada pelos acadêmicos responsáveis, teve que dividir turma com a oficina de contos. Nas

demais aulas não aconteceram esses problemas, porém a cada sábado o número de alunos diminuíram ocasionando falta de ouvintes para algumas oficinas.

Foram escolhidos dois vídeos para serem apresentados no "Sarau" do último sábado para que todos pudessem conhecer as atividades produzidas, foi realizada também uma breve explicação sobre o gênero para todos os presentes, alunos, professores, estagiários, e demais funcionários da instituição de ensino.

No ensino fundamental adotou-se outra metodologia, porém, o gênero literário foi o mesmo, a aula iniciou-se com a apresentação dos alunos. Nas turmas de sétimo ano, os alunos formaram círculos, e falavam seu nome e contava cada um, uma parte do conto do chapeuzinho vermelho. Após essa dinâmica realizou-se a explanação do conteúdo teórico sobre esse gênero, leu-se com a turma o conto "Chapeuzinho Amarelo" de Chico Buarque, e feito juntamente com os discentes uma interpretação aprofundada, evidenciando para esse o que estava por trás do texto e das imagens do conto. Notou-se que apesar dos discentes não gostarem de ler, a leitura feita pela professora estagiária chamou a atenção e interesse desses, diante disso os alunos foram participativos, durante esse primeiro momento.

Essa dinâmica de trabalho foi realizada com uma turma de nono ano, porém a apresentação dos alunos foi diferenciada, pois esses teriam que apresentar o colega do lado e dizer se esse gostava ou não de ler. Observou-se que eles não conhecem muito uns aos outros, mesmo quando se tratava de um colega próximo, com afinidades.

A turma do nono ano assim como as de sétimo ano se interessou pela leitura e pelas discussões em sala com algumas ressalvas.

A atividade aplicada nas turmas do ensino fundamental sofreram algumas modificações, após a leitura do conto "Chapeuzinho Amarelo", aconteceram as discussões e interpretações coletivas, e a explanação das diferenças e semelhanças entre os gêneros contos e minicontos, dividiu-se a sala em grupos para que esses realizassem a leitura proposta, cada grupo recebeu um conto ou miniconto com narrativas distintas umas das outras, em seguida os alunos receberam materiais (cola, tesoura, papel kraft, revistas) para que confeccionassem cartazes.

Nesses cartazes os alunos deveriam expressar com o auxílio de imagens retiradas das revistas as informações mais importantes do conto em sequência de cenas que ficasse explicito do que se tratava a narrativa. Ao término da aula esses trabalhos seriam apresentados por cada grupo. A ideia inicial era que cada um contasse a história mostrando as imagens no cartaz, porém, percebeu-se certa dificuldade nas apresentações, pois, apesar dos alunos realizarem as confecções conforme solicitado, eles possuíam dificuldades em absorver e contar a história. Assim, a maioria dos grupos acabaram fazendo leitura da narrativa.

Todos os grupos dos sétimos anos das salas 01 e 03 leram os contos durante sua apresentação, somente um grupo do nono ano sala 21 conseguiu apresentar o trabalho contando a narrativa que lhe foi apresentada. As turmas foram bem participativas, executaram ótimos trabalhos, com ressalva de um ou dois grupos que não se empenharam tanto, de modo geral as atividades e os alunos superaram as expectativas. Com a turma da sala 03, foi possível a realização de dinâmicas após as apresentações com brincadeiras como o nó humano e a cidade dorme. Aparentemente os alunos gostaram da metodologia, do gênero e das atividades realizadas.

O grupo buscou deixar claro em todas as aulas, a importância da literatura no cotidiano de uma sociedade, do sujeito leitor e na sua formação humana.

4 Considerações finais

No estágio de regência de literatura no ensino médio e fundamental realizado na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani situada no município de Sinop ocorreu experiências novas e inesperadas.

Durante as aulas ministradas nessa instituição, os alunos, de modo geral, desenvolveram as atividades propostas e participaram das aulas. Houve momentos que durante a explicação a aula teve que ser interrompida por conta de indisciplina por parte de alguns discentes, mas prevaleceu a didática que os estagiários tiveram com relação à turma e o respeito dos alunos pelos estagiários de modo geral foi o esperado.

As duas modalidades de estágio proporcionaram momentos maravilhosos. No ensino médio, as oficinas aos sábados foi uma experiência diferenciada da realidade que se enfrenta no cotidiano das escolas, porém, foi válida, pois é um projeto que pode ser adotado em qualquer ambiente escolar e é bem recepcionado pelos alunos, pois esses sempre participam desde que tenha apoio e empenho de membros da instituição de ensino. Já no ensino fundamental foi possível vivenciar a realidade de uma sala de aula, tanto nas suas dificuldades do cotidiano, como lidar com uma sala com um número expressivo de alunos, e ainda assim conseguir alcançar os objetivos propostos. Acredita-se que todo o conteúdo proposto foi aplicado conforme as expectativas e o planejamento, e que a colaboração dos discentes com a participação seja durante a explicação do conteúdo ou durante as atividades lúdicas foi bastante satisfatório.

A experiência de estar ministrando uma aula é algo que não tem preço, mesmo com um contratempo ou outro em geral tudo ocorreu muito melhor que o previsto. O estágio é um processo importantíssimo que deve ser conduzido com comprometimento, profissionalismo e ética. É um momento único que deve ser vivenciado por todos os professores que estão prestes a entrar na sala de aula, saber conduzir dezenas de alunos e ser mediador de conhecimento é algo extraordinário e que requer muita responsabilidade.

Portanto acredita-se que, mesmo a educação com suas inúmeras dificuldades sejam no desempenho ou na estrutura do ambiente físico, observou-se que nesta instituição de ensino, a realidade é um pouco diferente, pois, apesar das dificuldades existentes, a escola é um modelo para outras instituições de ensino. Mesmo com a indisciplina de alguns alunos é possível a realização de um bom trabalho em sala de aula, assim como na execução de projetos, desde que se tenha o apoio e empenho de todos, independentemente do grau de interesse dos discentes. O letramento e o processo de uma sequência didática quando bem executados trazem frutos satisfatórios para o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Trazer novos olhares, novas maneiras e procedimentos, buscando a interação entre alunos e professores num ambiente propício e harmonioso, onde ambos possam produzir atividades lúdicas, reflexivas, aguçando o senso crítico, trabalhando com a interpretação de cada indivíduo e trilhando um caminho diferente, com outras perspectivas, utilizando o letramento e a sequências didáticas unidas às mais diversas formas de tecnologia como principais ferramentas nos novos olhares e caminhos no processo de ensino e aprendizagem na escola.

O fato de poder contribuir ao menos um pouco com o conhecimento é de extrema importância, pois transmiti saberes para que os alunos saiam de cada aula aprendendo

alguma coisa por mínima que seja, todo esse processo vale muito para a história de um professor.

Referências

CASCUDO, Luis da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil.** São Paulo: Global, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

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

PERFIL DAS ACADÊMICAS EGRESSANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT DE SINOP 2019/01

Gracieli ANDRADE[60]
Edneuza Alves TRUGILLO[61]

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo compreender o perfil das acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma Universidade pública localizada no município de Sinop-MT. Foi realizado com acadêmicos egressos da 8ª fase de 2019. A pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo e a metodologia utilizada para a coleta de dados foi à aplicação de questionários para 24 acadêmicos (as) do curso. Dentre os resultados obtidos, constatou-se que destes, 23 são mulheres, classificando-se na faixa etária de 30 a 35 anos. Quanto à opinião dos (as) acadêmicos (as) sobre o curso, há mais mulheres do que homens, pois, a própria sociedade naturalizou este estereótipo de que a mulher teria vocação para tratar com crianças, por outro lado, afirmou-se que essa desigualdade se dá devido ao preconceito com os homens no trabalho com a educação, nos anos iniciais da escolarização. Estes dados se tornam relevantes ao analisar o perfil das acadêmicas do curso de Pedagogia desta universidade e refletir sobre essa naturalização que a sociedade define sobre o papel da mulher no mercado de trabalho. Desta maneira, abordou-se, de modo sucinto, a historicidade da educação no Brasil, o perfil histórico da mulher, seu papel enquanto sujeito na sociedade e sua relação com o curso de Pedagogia. Para isto, buscou-se aporte teórico em Aranha (2006), Beauvoir (1970), Stamatto (2002), Silva (2003), Alves e Pitanguy (2005), que abordam as noções teóricas sobre a historicidade da educação, informações sobre a mulher na educação e na sequência, sobre a mulher enquanto sujeito. Por fim, há uma análise dos dados obtidos para a materialização dos resultados.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Perfil acadêmico; Mulheres na Pedagogia.

ABSTRACT: *This paper aimed to comprehend the female profile of students from the Pedagogy undergraduate course at a Public University located in Sinop-MT. This research was developed with graduating students from the eighth grade of the course in 2019. The study presents a qualitative and quantitative methodology and questions were applied to 24 the students of the course. Among the results obtained, 23 were of them were women, who were aged between 30 to 35 years old. Regarding the opinion of the students about the fact that there are more women than men in the course, that happens because society itself has naturalized this stereotype that women have a vocation for teaching children, on the other hand it is stated that this inequality happens due to prejudice against women who work on the prior years of education. These information become relevant to analyze the academic profile of this university's Pedagogy undergraduate and to reflect on this naturalization that society defines about the women role in the labor market. For this, it briefly discussed the historicity of education in Brazil, the historical profile of women, their*

[60] Acadêmica da sexta fase do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* de Sinop.
[61] Professora efetiva no curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Campus de Sinop. Disponível CV: http://lattes.cnpq.br/9367173314487418

role as subjects in society and their relation with the Pedagogy undergraduate. For this, we sought a theoretical support on Aranha (2006), Beauvoir (1970), Stamatto (2002), Silva (2003), Alves & Pitanguy (2005), who discuss on theoretical notions about the historicity of education, about a women in education and then, about the woman as subject. Finally, there is an analysis of the data obtained in order to the materialization of the results.
KEYWORDS: *Education; Academic Profile, Women in the Pedagogy Undergraduate.*

1 Introdução

Este estudo apresenta resultados da pesquisa acerca do perfil das acadêmicas do 8° semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, *Campus* de Sinop, no ano letivo de 2019/1. A metodologia deste trabalho é de cunho qualitativo e quantitativo, realizada por meio de questionários com acadêmicas do curso, totalizando 24 alunas e 1 aluno na turma. As análises foram realizadas através dos dados obtidos do questionário e estão relacionados à cor, faixa etária, estado civil, estado civil, dependentes, renda própria, origem escolar (escola pública ou privada), e a opinião sobre o motivo do curso ter mais mulheres do que homens.

Torna-se relevante compreendermos o perfil das estudantes do curso de Pedagogia para identificarmos quem são elas, e compreender o pressuposto motivo de sua grande maioria ser do sexo feminino. Desta maneira, abordaremos, de modo sucinto, a historicidade da educação no Brasil, o perfil histórico da mulher, seu papel enquanto sujeito na sociedade, e sua relação com o curso de pedagogia. Para isto, buscaremos aporte teórico em Aranha (2006), Beauvoir (1970), Stamatto (2002), Alves e Pitanguy (2005).

Nesta concepção, temos como objetivo compreender o perfil das acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia, além de trazer opinião das acadêmicas sobre o curso.

2 Historicidade da educação no Brasil

Na obra de Maria Lúcia de Arruda Aranha, **História da educação e da pedagogia geral e Brasil** (2006), a autora aborda a história da educação, desde os povos tribais até a atualidade, além de trazer também a história do curso de Pedagogia.

A obra traz conceitos históricos da educação e da Pedagogia. Porém, trouxemos aspectos mais voltados para a educação das mulheres. Primeiramente, definiremos 'educação'. Segundo Aranha (2006), a educação é um ato político, neutro, sendo assim, ela se configura conforme a sociedade está organizada. A educação, que antes era difusa – todos tinham o direito ao conhecimento –, passou a ser restrita à burguesia. Isso ocorreu quando as civilizações começaram a se expandir, e os povos passaram a ser fixos nos lugares. Assim, iniciou-se a hierarquia de poder e as formas de escravidão no trabalho, formando desta forma a sociedade de classes.

> Finalmente o saber, antes aberto a todos, tornou-se patrimônio e privilégio da classe dominante. Nesse momento surgiu a necessidade da escola, para que apenas alguns iniciados tivessem acesso ao conhecimento. Se analisarmos atentamente a história da educação,

> veremos como a escola, ao elitizar o saber, tem desempenhado um papel de exclusão da maioria. (ARANHA, 2006, p. 36).

Ocorreu, assim, o dualismo escolar, que destina tipos de ensinos para determinadas classes. Um ensino para o povo e outro para os nobres. "A grande massa era excluída da escola e submetida à educação familiar informal." (ARANHA, 2006, p. 45). Ficando claro o modo como a educação era privilégio para poucos.

Além disso, a educação de meninos e meninas era diferente. A educação das meninas de classe média se dava num local da casa com mulheres mais velhas para aprenderem os afazeres domésticos. Na Idade Média, as mulheres de classe baixa permaneciam analfabetas e trabalhavam junto ao marido. O papel da mulher era restrito aos cuidados do lar, cuidados dos filhos e ao agrado do marido. A classe nobre tinha por vez o direito de serem alfabetizadas, mas com condições bem menores aos dos homens.

2.1 Perfil histórico da mulher na educação

> Segundo o artigo **Um olhar na História: a mulher na escola (1549-1910),** produzido por Maria Inês Sucupira Stamatto, em 2002, há fatores relevantes sobre a exclusão feminina no processo de escolarização no Brasil. Quando os colonizadores vieram ao Brasil, a igreja dominava a educação escolar, principalmente os Jesuítas, que eram quem conduzia a escolarização. Como discorre a autora, "este ensino ministrado pelas ordens religiosas nas missões e nos colégios fundados por elas destinava-se fundamentalmente à catequese e à formação das elites no Brasil." (STAMATTO, 2002, p, 2). A arte de ler e escrever era privilégio para os homens brancos burgueses. As mulheres eram limitadas aos ensinos do catecismo. "Estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos." (STAMATTO, 2002, p. 2).

Sobre isso, a autora conta que foi mandada uma carta para a Rainha de Portugal a pedido dos índios brasileiros, que suas filhas também tivessem o direito a escola, visto que o número de mulheres nas catequeses eram superiores aos dos homens. Porém, a carta teve seu pedido negado, a Rainha justificou dizendo que,

> No século XVI, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas ao livro de rezas. Por que então oferecer educação para mulheres 'selvagens', em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português? (STAMATTO, 2002, p. 2 *apud* RIBEIRO, 2000, p. 81).

Stamatto (2002) afirma que foram criadas "casas" religiosas para as mulheres que não se casavam, e que deveriam se abster da vida religiosa. Nestas casas, aprendiam a ler e escrever e adquiriam noções básicas de matemática. Ali, eram enfatizadas aos aprendizados de como ser uma boa mãe e esposa. Compreendemos que, até o período de 1758, a vida da mulher colonial se limitava a trabalhos que necessitavam de pouca educação escolar.

Somente após a Reforma de Pombal, as meninas começaram a ter espaços nas salas de aulas. As aulas eram ministradas somente por mulheres, e as meninas não tinham contato com os meninos, estes, eram ensinados por professores homens. Havia os ensinos privados, que em sua maioria eram em residências e ensinavam às mulheres a prática de fazer bordados, costuras, receitas.

Mais adiante, quando ocorreu a escolarização mista, nas quais meninos e meninas podiam sentar-se juntos, as professoras podiam lecionar para as crianças até os 14 anos, direito este negado aos professores homens. Stamatto (2002) traz breves explicações sobre o papel da mulher na Pedagogia. Segundo a autora "elas eram dotadas, afirmavam médicos, pais, clero, governantes, de mais coração e ternura, qualidades "naturais" para os professores exercerem sua profissão." (STAMATTO, 2002, p. 7). Sendo assim, temos como entendido que até ali, compreendia que era vocação da mulher um instinto materno e afetuoso, como o conceito de escola era de que ele era uma extensão do lar, caberia a mulher cumprir este papel, o de educar.

3 Mulher enquanto sujeito

Tomaremos como base os escritos de Simoni Beauvoir (1970), em sua obra **O Segundo Sexo: fatos e mitos**, em que a autora disserta sobre a mulher enquanto sujeito no mundo. A autora busca explicar significado de ser mulher, nas áreas da biologia, psicanálise e no materialismo histórico. Iremos nos basear também na obra **O que é Feminismo** (2005), de Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy, esta obra aborda a vida da mulher, desde a Grécia Antiga, até a atualidade, Alves e Pitanguy (2005) apresentam as primeiras mulheres escritoras feministas da história.

No início da obra de Beauvoir (1970), é abordado o porquê de a mulher ser o 'Outro' na história da humanidade e os homens serem o sujeito deste outro. "A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a êle; ela não é considerada um ser autônomo." (BEAUVOIR, 1970, p. 10). Neste trecho, compreendemos que o homem é quem fala pela mulher, sendo que, para o homem, a mulher é vista como algo dele, e não dela mesma.

Alves e Pitanguy (2005), ressaltam um "eterno feminino", que seria uma ideia biológica que o homem é, por natureza, o chefe, e a mulher o ser frágil com a função de cuidar do mundo interno. "A política, o sistema jurídico, a religião, a vida intelectual e artística, são construções de uma cultura predominantemente masculina." (ALVES e PITANGUY, 2005, p. 55). A menina, desde a antiguidade aprendeu a ser doce, frágil e cuidar de quem seria seu superior masculino, enquanto criança, seu pai, enquanto esposa, seu marido.

> Esta "naturalização" que inferioriza um dos sexos é um argumento também utilizado pelas teorias racistas. [...] Da mesma forma, os teóricos da discriminação de sexo apelam para a "natureza" da mulher para justificar sua posição social subalterna. Sendo ela, "por natureza", um ser frágil e dependente, legitima-se a assimetria sexual. (ALVES e PITANGUY, 2005. p. 56).

Essa naturalização de que as autoras falam está, desde muito cedo, interiorizada em nós, na família, na escola, na religião, nos meios de comunicação. Na formação profissional, o papel da mulher no mercado de trabalho tem sido restrito àquilo que

pertence à sua natureza. "No Brasil, por exemplo, o trabalho profissional da mulher concentra-se, majoritariamente, no setor de prestação de serviços." (ALVES e PITANGUY, 2005, p. 64). Como na licenciatura, onde educava crianças, no serviço doméstico, cumprindo um trabalho de dupla jornada, já que os serviços de casa são pertencentes à mulher.

Dessa forma, analisaremos os dados obtidos através dos questionários para compreender a respeito sobre as mulheres da Pedagogia e suas opiniões sociais e culturais.

4 Exposição dos dados obtidos nos questionários

Foram aplicadas, em forma de questionário, questões para classificação sobre o perfil da mulher Pedagoga. Na turma onde ocorreu a aplicação, de 24 alunos, 23 se afirmavam mulheres, assim, vemos que 96% são mulheres. 52% das mulheres autodeclararam pardas, 31% brancas e 17% negras. Com relação a idade, vemos que o número está bem diversificado, 41% tem até 40 anos, 23% tem acima de 40 anos, 18% tem até 30 anos e também com 18% possuem menos de 25 anos. No quesito origem escolar, nenhuma das entrevistadas disseram ter estudado em escola particular, 81% concluíram o ensino médio em escola pública e 19% concluíram o ciclo na modalidade ensino Educação Jovens e Adultos (EJA). Em relação ao estado civil, 56% são casadas, 38% são solteiras e 6% divorciadas. Na pergunta sobre filhos, o número das mulheres que possuem é muito semelhante das que não possuem, tendo uma diferença de 4% de comparação. Em relação à renda própria, a diferença é muito grande, enquanto 35% disseram receber até R$ 998.00, 6% recebem até R$ 2.500,00.

Quanto à análise ao por que do curso ser predominância feminina, pudemos classificar em dois grupos. Grupo A, seriam, pois, as que acreditam que o curso em sua maioria são mulheres, pois, seria uma vocação da mulher, uma naturalização feminina ao cuidado de crianças.

Já no grupo B, as mulheres afirmaram que a predominância é feminina, pois é a própria sociedade que criou este estereótipo de que a mulher é mais sensível e afetuosa, por isso os próprios homens sentem receio em atuar na área. Porém, afirmaram que como há muitos casos de pedofilia, há um receio por parte dos próprios pais em deixarem seus filhos aos cuidados dos homens, com relação a educação infantil.

5 Considerações finais

A mulher desde os tempos primórdios de sua existência tem sua função limitada ao que se diz como frágil e responsável pela educação de outras vidas. Assim, o curso de pedagogia reafirma este padrão de comportamento feminino. Foi apresentada a metodologia do trabalho, breves concepções acerca da história e perfil da educação da mulher no Brasil.

Dito como a mulher se constitui enquanto sujeito histórico e social. Levantando dados a respeito do perfil da mulher acadêmica do curso de Pedagogia da UNEMAT, da 8ª fase no ano letivo de 2019/1 e a concepção pessoal a respeito da superioridade feminina no curso.

Com base nisto, pode-se destacar que tanto há uma parcela de mulheres que reproduzem esta ideia de naturalização da sensibilidade feminina, como há quem

compreende que esta concepção de naturalização é fruto de concepções históricas e sociais.

Referências

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é Feminismo** (Coleção Primeiros Passos). Brasília: Editora Brasiliense, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna. 2006.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: 1. fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1970.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na História: a mulher na Escola (1549-1910)**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: história e memória da educação brasileira. 2002.

APÊNDICE

Questionário para entrevistas

FASE DO CURSO: ( ) 1ª fase ( ) 7ª fase ( ) 8ª fase

RAÇA: ( ) negro ( ) branco ( ) amarelo ( ) pardo

IDADE:
( ) abaixo de 25 anos
( ) entre 26 e 30 anos
( ) entre 30 e 35 anos
( ) entre 36 e 40 anos
( ) mais de 40 anos.

SEXO: ( ) feminino ( ) masculino

ESTADO CIVIL: ( ) solteira ( ) casada ( ) divorciada

FILHOS: ( ) não ( ) sim

ORIGEM ESCOLAR:
Ensino Médio:
( ) escola pública
( ) escola particular
( ) EJA

RENDA MENSAL FIXA: De acordo com a renda familiar:

( ) abaixo de um salário mínimo R$ 998,00
( ) entre R$ 1000,00 e R$ 1300,00
( ) entre R$ 1300,00 e R$ 1600,00
( ) entre R$ 1600,00 e R$ 2000,00 ( ) entre R$ 2000,00 e R$ 2500,00
( ) entre R$ 2500,00 e R$ 3000
( ) mais de R$ 3000,00

1. Em sua opinião, por que há mais mulheres no curso de pedagogia do que homens?

PROJETO CIBERCULTURA E REDES SOCIAIS EM PERCURSOS FORMATIVOS COM PROFESSORES DE LETRAS E PEDAGOGIA NA REGIÃO CENTRO OESTE DO BRASIL

Sara Cristina Gomes PEREIRA[62], UNEMAT
Albina Pereira de Pinho SILVA[63], UNEMAT

RESUMO: O projeto de extensão denominado "Cibercultura e Redes Sociais: as potencialidades para tessitura de processos de criação/autoria colaborativa, atualmente em desenvolvimento na Universidade do Estado Mato Grosso, tem como objetivo possibilitar aos professores em atuação nas áreas de Letras e Pedagogia, de diversos municípios do estado, evidenciar, construir, socializar e compartilhar, atividades teórico-metodológicas, por meio do reconhecimento e uso de diferentes mídias, plataformas e redes sociais presentes em suas atividades docentes. A metodologia do projeto envolve momentos de formações presenciais e à distância na plataforma PbWorks, bem como interações simultâneas por meio do Facebook, WhatsApp, e-mails dentre outros meios de comunicação e interação. As pesquisadoras proponentes, reúnem-se a cada mês a fim de organizar, materiais, pautas e avaliações para os encontros em conformidade com as demandas formativas. As atividades tanto presenciais quanto a distância tem sido realizada por meio de feedbacks aos participantes pesquisadores. E em conformidade com a demanda formativa, alguns temas subsidiaram as reflexões do grupo até o momento, como por exemplo, o gênero discursivo memorial reflexivo, o conceito de cibercultura e redes sociais na internet e suas implicações nas atividades humanas, letramento crítico, dentre outros, contando com bases teóricas de autores como, Raquel Recuero, Lucia Santaella, Henry Jenkins, Angela Kleiman, Pierre Lévy, Roxane Rojo, Mikhail Bakhtin dentre outros. Evidenciamos até o momento, por meio do envolvimento e da participação de aproximadamente trinta profissionais nas atividades formativas, o profundo interesse e a grande necessidade que temos em conhecer e reconhecer os processos midiáticos como aliado ao fazer pedagógico. Como pesquisadoras formadoras, temos empenhado esforços para articular e desenvolver atividades que possibilitem aos envolvidos, reflexões, análises, registros e produções pedagógicas e acadêmicas em diferentes formatos e gêneros discursivos e tecnológicos, a fim de que possamos construir uma rede de autoria colaborativa de aprendizagem, por meio da pesquisa-formação.
PALAVRAS-CHAVE: Ciberespaço; autoria colaborativa; pesquisa-formação.

ABSTRACT: *The extension project known Cyberculture and Social Networks: the potential for the structuring of collaborative creative/authoring processes currently under developed at the University of Mato Grosso, has the objective of making it possible for teachers working in the areas of Letters and Pedagogy, from various municipalities in the state, to evidence, build, socialize and share, methodological activities, by way of*

[62]Professora efetiva na SEDUC-MT. Mestre em Letras pela – UNEMAT, campus universitário de Sinop. E-mail: cristina.sara.27@hotmail.com
[63] Mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande-MS. Docente permanente dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e Mestrado Acadêmico de Letras (PPGLetras) da UNEMAT, campus de Sinop-MT. E-mail: albina@unemat.br

recognition and use of different media, social networking platforms present in their teaching activities. The project's methodology involves moments of PbWorks platform face-to-face and distance training, as well as simultaneous interactions via Facebook, WhatsApp, e-mails, and other media and interaction. The proposer researchers meet each month in order to organize materials, agendas and evaluations for the meetings in accordance with the formative demands. Both the presential and distance activities have been carried out by means of feedbacks to the participating researchers. And in line with the formative demand, some themes have subsidized the group's reflections to date, such as, for instance, the reflective memorial discursive genre, the concept of cyberculture and social networks on the Internet and their implications for human activities, critical literacy, among others, on the theoretical bases of authors such as Raquel Recuero, Lucia Santaella, Henry Jenkins, Angela Kleiman, Pierre Lévy, Roxane Rojo, Mikhail Bakhtin, and others. We evidence so far demonstrated, through the involvement and participation of approximately thirty professional in training activities, the deep interest and great need we have in knowing and recognizing the media processes as an ally in teaching. As instructing researchers, we have making efforts to articulate and develop activities that enable those involved, reflection, analyses, records and pedagogical and academic productions in different formats and discursive and technological genres, so that we can build a collaborative learning authorship network, by means of research-training.
KEYWORDS: *Cyberspace. Collaborative authorship. Research-training.*

1 Ideias introdutórias: contexto de divulgação, dos primeiros passos e parcerias estabelecidas

Este texto tem como finalidade descrever parte das ações do Projeto de Extensão Interface com a Pesquisa denominado "Cibercultura e Redes Sociais: potencialidades para tessitura de processos interativos de criação/autoria colaborativa"[64] em percursos de formação docente. Iniciaremos com a descrição dos primeiros passos para efetividade do projeto, uma vez que o trabalho de formação continuada é essencial para o aprimoramento e atualização de práticas formativas na contemporaneidade, principalmente, quando se trata de ações que mobilizam práticas aliadas ao uso de recursos tecnológicos e interfaces próprias da cibercultura ou cultura digital (LEMOS, 2010).

É importante ressaltar que embora as professoras formadoras-pesquisadoras, proponentes do projeto, apresentaram uma proposta inicial para formação, as ações foram completamente reformuladas a partir das demandas formativas levantadas no primeiro encontro de formação presencial, visto que um dos objetivos do projeto consiste em mobilizar os professores a se constituírem autores de suas práticas formativas, sob a ótica colaborativa. Este fato não tem sido um exercício fácil, mas descreveremos logo mais como as tecnologias e as interfaces digitais possibilitaram a efetividade dessa propositura.

O primeiro movimento do projeto foi a reunião entre as professoras formadoras, proponentes do projeto, considerando que o principal aspecto do projeto é de que se estabeleça um trabalho cooperativo e colaborativo, este encontro prévio possibilitou configurar uma primeira proposta. Na ocasião foi significativo selecionar

[64] Esse projeto encontra-se institucionalizado junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, mediante a Portaria nº 2746/2019, com vigência para o período de 16/06/2019 a 15/06/2020.

o público de interesse, os objetivos do projeto, bem como suas principais bases teóricas.

Quanto ao público de interesse, sendo este um projeto de extensão interface com a pesquisa, foi possibilitada a inscrição de acadêmicos do curso de Pedagogia e Letras, de professores da área de Pedagogia e Letras que atuam na Educação Básica dos municípios de Sinop, Alta Floresta, Colíder, Sorriso, Nova Guarita, dentre outros. Participam, também, da formação Discentes e professores egressos do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLETRAS) e discentes do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), câmpus de Sinop.

Dentre os vários objetivos do referido projeto, um deles consiste em analisar como as ações de formação em ambiente formativo híbrido mobilizam os docentes-pesquisadores envolvidos na formação a instituir processos interativos de criação/autoria colaborativa a partir da apropriação e utilização pedagógica das tecnologias digitais características da Cibercultura e das Redes Sociais da Internet.

Com base nesse objetivo, lançamos mãos do correio eletrônico e outros meios comunicacionais para divulgação e estabelecimento de uma rede de comunicação e interesse entre os proponentes e os demais participantes no projeto, sendo assim foi socializado com o público de interesse as principais características e bases teóricas do projeto inicial que tinham como centralidade, basicamente, a área de Educação, Linguagem e Tecnologias com o argumento de que as tecnologias e as interfaces digitais próprias da cibercultura, cada vez mais, marcam presença no cotidiano da vida política, social, cultural, educacional das pessoas. E de algum modo elas influenciaram e ocasionaram profundas mudanças nas relações sociais, nas dinâmicas de comunicação e atuação no trabalho dos mais diferentes profissionais do mundo inteiro (CASTELLS, 1999; LEMOS, 2010).

Com isso, a formação criaria condições de forma coletiva e colaborativa compreendê-las, e isso possibilitaria, também, uma avaliação e uma compreensão mais profunda destas, tais atividades resultariam, então, na inserção ou não destes recursos comunicacionais digitais em atividades educacionais e nas vivências cotidianas como um todo.

2 Aporte teórico orientador das ações de formação

Um dos conceitos importantes que orienta as ações do projeto relaciona-se ao significado de cibercultura e tecnologias, sobre isso, Lemos (2010) e Lévy (2000) definem a cibercultura como um conjunto de tecnologias e práticas sociais que vertiginosamente aceleraram o ritmo das transformações sociais, culturais e políticas no início do século XXI.

Para Lemos (2010), esse novo tempo caracteriza-se como paradigma digital, uma vez que presenciamos uma nova civilização do virtual em que a informação é compartilhada na rede. Estes potenciais interativos das tecnologias hipertextuais, consideravelmente, afetam a cultura, a arte, a educação e a vida social.

As reflexões do autor mobilizam-nos a pensar novos horizontes, novas pesquisas e novos processos e práticas formativas de professores para a imersão na realidade da cultura contemporânea. O desafio que nos está posto é colaborativamente pensar estratégias, situações e experiências formativas em que “as novas ferramentas de comunicação geram efetivamente novas formas de relacionamento social. A cibercultura é recheada de novas maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo. [...]” (LEMOS, 2003, p. 15).

A cibercultura é marcada pela forte presença das tecnologias digitais. Este paradigma digital, na assertiva de Lemos (2010), sinaliza outras possibilidades de imersão de professores e alunos na cibercultura, posto que esta é concebida como uma nova manifestação da vitalidade social da cultura contemporânea.

A interação social ou a sociabilidade são marcadamente as características da cibercultura. Para Lévy (2000a, p. 17), cibercultura é "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Na cibercultura, a interação social entre os sujeitos é potencializada por meio da utilização do potencial interativo das diferentes interfaces digitais e das redes sociais na internet.

As tecnologias digitais de rede abrem um leque de possibilidades de como os seres humanos, em nosso caso os professores em formação inicial, ao interagir e se comunicar com a mediação das tecnologias digitais próprias da cibercultura podem ser instigados a projetar, a criar, inventar, descobrir, como também, produzir novas formas de subjetividades, engendrar processos interativos de criação colaborativa, compartilhar conhecimentos e, sobretudo, protagonizar suas próprias histórias de vida e formação.

A vida social contemporânea, segundo Lemos (2010, p. 17), não pode ser concebida "numa perspectiva de conceitos congelados, mas pela óptica do movimento caótico e sempre inacabado entre as formas técnicas e os conteúdos da vida social. [...]". Esse argumento nos põe a pensar que o uso das técnicas nestes novos tempos impõe-nos alternativas diferenciadas de interação com o universo cultural, dado que vivemos em uma sociedade em que a aproximação da técnica (o saber fazer) com o do saber estético e comunitário configuram-se numa vitalidade emergente da sociedade contemporânea (LEMOS, 2010).

Com essa compreensão, a nossa intenção tem sido buscar por meio dos estudos na perspectiva da pesquisa-formação, criar propostas e experiências formadoras que privilegiem práticas contextualizadas e enriquecidas por desafios que favoreçam a criação de novas possibilidades em que os professores possam experimentar durante os processos formativos ações que mobilizem situações de aprendizagem cooperativa, processos interativos de produção e autorias colaborativas em ambientes formativos presenciais e online.

Foi essencial reforçar aos docentes-pesquisadores, participantes do projeto que esta era uma proposta de formação híbrida (presencial e a distância), com centralidade nas discussões sobre autoria em Bakhtin (2010), no que se refere, especialmente, ao processo de constituição do autor-criador e a dimensão dialógica mobilizadora do ato de criação.

Sobre o processo criativo que envolve o processo educacional criativo, Salles (2008, p. 35-36) concebe a criação como um processo que "abarca o raciocínio responsável pela introdução de ideias novas, que abarca por sua vez, essa perspectiva de transformação". Nas assertivas da autora, é possível afirmar que a criação se manifesta, em qualquer área do conhecimento e nas diversas situações de produção, a distinção está somente na intencionalidade do processo, na condição dos meios interconectados e nos recursos usados para estabelecer a interligação de ideias.

A criação compreendida como processo em rede, isto é, "[...] um percurso de interconexões instáveis, gerando-nos de interação, cuja variabilidade obedece a alguns princípios direcionadores" (SALLES, 2010, p.17). Nas prerrogativas da autora,

a composição dessa interface pressupõe a interação do artista (neste estudo, os participantes envolvidos na formação inicial e continuada) com seu espaço-temporal, para articulação de ações que envolvem a memória, percepção, escolha de recursos criativos, como também as diferentes situações em que a materialização do pensamento em criação se organiza e se constitui.

A definição de rede concebida na dimensão social e interacionista, conforme Salles (2008b, p.152), aponta que "[...] a autoria se estabelece nas relações, ou seja, nas interações que sustentam a rede, que vai se constituindo ao longo do processo de criação". Esta assertiva possibilita dizer que a autoria se materializa a partir do pensamento e criação coletiva, ainda que a peculiaridade do autor que assina a obra/criação/produção seja amplamente valorizada no processo. Todavia, como preconiza Bakhtin (2010, p.310), na constituição da autoria "[...] sempre há algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido, sua intenção em prol da qual ele [referindo-se ao texto] foi criado".

O autor-criador para Bakhtin (2010) não se intitula dono do seu próprio discurso, posto que a fala não é propriedade do eu. Todo discurso emerge de uma polifonia de vozes, por isso não existe um discurso uno, uma vez que, segundo Bakhtin (2010, p.300), "[...] repetimos todo enunciado, além do seu objeto, sempre (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam".

Na sociedade contemporânea, segundo Silva (2010, p. 200), a "comunicação e o conhecimento são o *espírito* do nosso tempo e, como tal, têm onipresença garantida. Mas sua recursão no confronto coletivo torna-se desafio e compromisso da sala de aula 'presencial' e 'a distância'". Esses argumentos sinalizam que a criação/autoria em ambientes formativos híbridos pressupõe outras formas de inserção dos professores, uma vez que as "atividades padronizadas" fortemente marcadas nos contextos convencionais presenciais perdem legitimidade em uma sala de aula interativa online.

habilidades A composição da arquitetura do ambiente formativo presencial e online (híbrido) agrega uma convergência de mídias hipertextuais que favoreçam processos formativos que privilegiem negociações, trocas dialógicas, o pensar coletivo, a criação/autoria e produção de novas linguagens, visto que segundo Santaella (2008, p. 2006), o conhecimento constituído "no aparato permite que este seja capaz não apenas de estender sensoriais (isso é óbvio), mas o habilita a estender a capacidade humana de produzir linguagens. [...]. A mediação é mérito da linguagem e não estritamente do equipamento".

3 Método e caminhos metodológicos da pesquisa

Um aspecto muito importante do projeto relaciona-se ao método de pesquisa escolhido, por se tratar de um projeto predominantemente cooperativo e colaborativo, no sentido de evidenciar que os participantes de fato se tornem protagonista do processo, foi importante descrever e discutir com todos o método e a metodologia que daria sustentação à proposta formativa.

Assim, este projeto de extensão interface com a pesquisa se inscreve nos pressupostos epistemológicos da pesquisa-formação. Nesta abordagem, as ações formativas potencializadas pelas tecnologias digitais e interfaces digitais de aprendizagem online serão arquitetadas e centradas, segundo Bragança (2012, p. 65), "na interação entre práticas de pesquisa e formação".

Nessa concepção de formação, os docentes e futuros professores da Educação Básica foram mobilizados a pensar e criar, em colaboração, com os professores-pesquisadores a composição das ações pedagógicas nos ambientes formativos *online*. Sob esse viés de formação, os docentes-pesquisadores, em formação inicial e continuada, passam a atuar em (co) autoria colaborativa com o pesquisador-formador, visto que estes assumirão a condição de pesquisadores e, ao mesmo tempo, pesquisados de suas próprias aprendizagens, formação e autoformação.

> Tal ideia assenta-se nos pressupostos de uma racionalidade mais humana, necessariamente mais sensível e dialógica, que admite a possibilidade de os sujeitos – pesquisadores e pesquisados – produzirem conhecimento no exercício da escuta do outro, deixando aflorar as suas experiências e refletindo sobre as vivências de cada um. Essa visão rompe com a rigidez da separação dos lugares e das atribuições daquele que investiga (que produz conhecimento científico) e daquele que participa como sujeito investigado (que fornece os dados de que o pesquisador necessita). (PERRELLI *et al*, 2013, p. 280).

Essa concepção de produzir Ciência rompe com os modelos de formação que se sustentam em práticas que desconsideram as expectativas, o interesse e a realidade dos professores. Na pesquisa formação, os professores participantes assumem a condição de docentes-pesquisadores, visto que estes tomam como referências suas inquietudes e práticas pedagógicas e se lançam ao desafio de compreender esse fenômeno, em colaboração, com seus pares em processo de formação.

É sob essa perspectiva, que este projeto tem como desafio criar situações formativas que potencializem a pesquisa com foco na premissa de que os docentes, participantes da formação, assumam o posicionamento de docentes-pesquisadores, críticos de suas próprias práticas e, ao mesmo tempo, produzam reflexões autorais, mediante ações colaborativas promovidas em formação presencial e a distância com suporte de tecnologias digitais e ambientes ciberculturais.

As ações do projeto compreendem uma carga horária de 100 horas distribuídas em 46 horas presenciais e 54 horas na modalidade a distância com suporte das tecnologias e das redes sociais. Para isso, a organização das atividades prevê ações para duas etapas, neste texto, partilharemos algumas atividades realizadas na primeira etapa, a qual compreende o período de 15 de junho a 30 de novembro de 2019. A segunda etapa do projeto acontecerá no primeiro semestre de 2020.

4 Primeira etapa do projeto: as atividades promovidas nos percursos formativos

Neste tópico do texto, partilharemos um recorte das ações realizadas na primeira etapa do percurso de formação docente.

Para iniciar os primeiros encontros formativos algumas questões foram levantadas aos participantes, por exemplo em seu contexto de trabalho educacional: (a) quais ações de formação em ambiente formativo híbrido mobilizam processos interativos de criação/autoria com suporte da utilização pedagógica dos artefatos

próprios da cultura digital? (b) as práticas e as vivências formativas constituem-se mobilizadoras de processos interativos de criação e autoria colaborativa, a partir das produções colaborativas com suporte das tecnologias e interfaces digitais características da Cibercultura e das Redes Sociais? (c) a proposta de formação constitui-se referência para processos colaborativos de criações autorais de protótipos didáticos potencializados pelas tecnologias digitais para ser desenvolvidos durante as práticas em instituições de Educação Básica do ensino público?

Para isso, enviamos uma carta convite aos professores a fim de situar a proposta inicial. Essa carta anuncia, principalmente, a equipe proponente, a principal indagação que orienta as ações do projeto, o principal objetivo, a carga horária, local e datas dos encontros presenciais. Com essa breve contextualização, um número expressivo de profissionais responderam positivamente ao convite, iniciando, assim, as atividades presenciais com os inscritos.

Dentre as primeiras atividades tivemos uma exposição feita pela coordenadora do projeto sobre os principais conceitos que orientam as ações formativas, as questões e objetivos de pesquisa, método e procedimentos metodológicos que sustentam a proposta de formação com atividades presenciais e a distância, com suporte de plataformas *online*, como *PBworks*[65], *Facebook* e *WhatsApp*.

Com a preocupação de promover uma formação que atenda parte das expectativas e interesses dos participantes, realizamos no primeiro encontro formativo um mapeamento do que os professores esperavam ver/aprender na formação, como retrata um dos excertos de uma docente-pesquisadora:

> Minha expectativa é de que as atividades do projeto possam contribuir para **aprimorar o uso dos recursos tecnológicos na escola** oportunizando atividades atrativas e inovadoras, bem como, ampliar as possibilidades de promover a aprendizagem motivadora e significativa. Acredito que os encontros oportunizarão a **organização e a vivência de um ambiente pedagógico revitalizado** com possibilidades de favorecer a realização de atividades que possam contribuir para desenvolver a autoria, a criação, o protagonismo e a autonomia. (grifos nossos).

Como os excertos retratam, essa docente-pesquisadora é motivada pelo interesse de aprimorar o uso dos recursos tecnológicos na escola e, ao mesmo tempo, pela oportunidade de revitalização dos espaços de aprendizagem na escola, com vistas à promoção de práticas que favoreçam a autoria, a criação, o protagonismo e a autonomia, valores tão desejáveis aos nossos professores e estudantes.

No processo formativo, destaca-se também o trabalho com o gênero memorial reflexivo, tendo em vista que a natureza da pesquisa-formação demanda que os professores, em processo de formação, reflitam e relatem experiências profissionais, bem como suas expectativas em relação às práticas formativas.

Em atenção às expectativas de aprendizagem e formação manifestada pelos docentes-pesquisadores, propusemos para a primeira etapa de formação: a) estudo

[65] O **PBworks** (antes conhecido por PBwiki) é uma ferramenta eletrônica comercial para construção de páginas web de fácil manejo e uso por usuários leigos. Ela permite que múltiplos usuários editem e alterem seu conteúdo através de um sistema de múltiplas autenticações simultâneas. A empresa opera em uma base freemium, em que os recursos básicos são oferecidos livremente e os recursos avançados requerem o pagamento de mensalidade ou anualidade. (WIKIPEDIA, 2019, grifos no original).

colaborativo sobre o conceito de Cibercultura e Redes Sociais na Internet e suas implicações nas atividades humanas; b) cadastro e interação no *PBworks* (espaço digital de formação *online)*; c) escrita do gênero Memorial Reflexivo com uso do *Wiki* (*PBworks*); d) mapeamento dos conhecimentos dos professores sobre os Projetos de Letramento; e) exposição dialogada sobre os princípios teórico-metodológicos de Projetos de Letramento como potencializadores de processos de criação/autoria colaborativa em ambientes digitais online; g) sessão reflexiva sobre os Projetos de Letramento e seus respectivos desdobramentos no processo de formação; h) interação no PBworks para registro das ideias iniciais do grupo; h) escrita e socialização dos protótipos dos respectivos projetos de letramento aos demais professores-pesquisadores; g) oficina de memes, menes e Stickers.

Nesse percurso, observamos que a plataforma *PBworks* possibilitou muita interação, no entanto algumas atividades são desenvolvidas melhor em outras plataformas interativas, como por exemplo, o *Facebook*, ou mesmo interações por *WhatsApp*. Porém, uma avaliação mais precisa sobre as reais dificuldades e/ou desafios e possibilidades para o desenvolvimento de formações a distância serão discutidos na próxima etapa do projeto, destas atividades, surgirão, então, as propostas colaborativas para o processo formativo.

5 Considerações finais

A formação continuada como o próprio conceito indica tem caráter de processo, portanto continuidade. À medida que a proposta de formação promove abertura para a participação efetiva, com foco no protagonismo e constituição de autoria colaborativa, as ações pensadas pelos proponentes, neste caso, professoras formadoras tomam outras dimensões e outras perspectivas, como mencionamos anteriormente.

Com isso, elucidamos que a proposta de formação foi sendo construída, em colaboração, com os docentes-pesquisadores ao ponto de que tivemos como uma das proposições o ensino baseado em Projeto de Letramento aliado ao uso das tecnologias digitais, como descrito nas ações anteriormente. O desafio foi exatamente articular teoria e prática aliadas ao uso das tecnologias digitais tanto nos encontros presenciais quanto nas atividades a distância.

A nossa expectativa é de que à medida que as ações de formação forem se efetivando, tanto os docentes-pesquisadores como as professoras formadoras-pesquisadoras se apropriem das tecnologias próprias da cultura digital, como também consigam incluir digitalmente na cibercultura os estudantes da Educação Básica, sob a perspectiva de criação/autoria colaborativa.

Assim, as ações realizadas, nesta primeira etapa, apontam que as expectativas dos participantes, bem como a proposta do projeto estão em consonância, e que à medida que os encontros formativos acontecem, as aprendizagens têm se consolidado e as práticas formativas têm respondido satisfatoriamente as expectativas. Esta ainda é uma análise parcial, visto que a organização do projeto prevê o retorno da segunda etapa da formação para o início do primeiro semestre do ano vindouro.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores: reflexões sobre um caminho de investigação. In: ARAÚJO, M. da S.; MORAIS, J. de F. dos S. **Vozes da educação**: formação de professores, narrativas, políticas e memórias. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 59-74.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

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

Pbworks. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/PBworks. Acesso em: 28 out. 2019.

PERRELI, M. A. S. *et al*. Percursos de um grupo de pesquisaformação: tensões e (re)construções. In: **R. bras. Est. pedag.,** Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SALLES, C. A. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008a.

_____. **Redes da criação:** construção da obra de arte. 2. ed. São Paulo: Horizonte, 2008b.

_____. **Arquivos de criação**: arte e curadoria. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

RELAÇÕES ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO: Uma análise do discurso

Mariangela Vandresen SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Lúcio José Dutra LORD
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo discutir a influência do discurso médico na rotina dos alunos que apresentam alterações de linguagem oral, de aprendizagem e de interação social. A partir da Análise de Discurso (AD), pretendeu-se problematizar esta influência e percebê-la para além das relações restritas à saúde. A metodologia de pesquisa exploratória englobou a revisão teórica dos conceitos em AD, o estudo da legislação sobre o tema, a observação dos laudos dos alunos e a coleta de dados mediante entrevistas. Para delimitação do sujeito da pesquisa, realizou-se o levantamento dos prontuários clínicos dos alunos em atendimento no setor de Fonoaudiologia do CER II . A partir da revisão teórica buscou-se analisar como o discurso médico se constituiu historicamente e como o mesmo se manifesta hoje, dentro do ambiente escolar, com base nos recursos teóricos da AD, que é instrumento privilegiado para a compreensão de tal fenômeno. Para este trabalho, escolheu-se o caso de uma criança, cujo laudo foi estudado e os pais, a escola e a Fonoaudióloga entrevistados. A criança, com dificuldades na escola, foi encaminhada para avaliação especializada, recebendo o diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA). A partir das entrevistas foi observado que, para os pais, a existência do laudo proporcionou uma clareza, pois passaram a compreender o que se passava com a filha e a buscar recursos para estimulá-la adequadamente; Na escola foram adotadas estratégias para melhor atendimento da criança numa perspectiva de interação com os demais colegas, com estimulação individual no contraturno escolar. Desse modo o estudo conclui ainda em caráter provisório, que a influência do laudo na rotina escolar pode dirigir para um atendimento mais adequado às necessidades da criança e que o poder do laudo está além da relação de poder com a medicina, na concepção dos sujeitos envolvidos de que ele pode produzir efeitos salutares à qualidade de vida daqueles que vivenciam esta realidade.
PALAVRAS-CHAVE: saúde; educação; análise de discurso.

ABSTRACT: *This research aimed to discuss the influence of medical discourse on the routine of students with oral language, learning and social interaction disorders. From the Discourse Analysis (DA), it was intended to problematize this influence and to perceive it beyond the restricted relations to health. The exploratory research methodology included the theoretical review of the concepts in DA, the study of the legislation on the subject, the observation of students' reports and data collection through interviews. To delimit the research subject, the clinical records of the students in the Speech Therapy sector of the CER II were surveyed. From the theoretical review we sought to analyze how medical discourse was historically constituted and how it manifests itself today, within the school environment, based on the theoretical resources of DA, which is a privileged instrument for the understanding of such phenomenon. For this study, we chose the case of a child whose report was studied and the parents, the school and the speech therapist interviewed. The child, with difficulties in school, was*

referred for specialized evaluation, receiving the diagnosis of autistic spectrum disorder (ASD). From the interviews it was observed that, for parents, the existence of the report provided clarity, as they began to understand what was happening with their daughter and to seek resources to stimulate her properly; At school, strategies were adopted for better child care in a perspective of interaction with other peers, with individual stimulation during the school day. Thus, the study also concludes provisionally that the influence of the report on school routine can lead to a more adequate care to the child's needs and that the power of the report is beyond the power relationship with medicine, in the conception of the subjects involved. that it can produce salutary effects on the quality of life of those who experience this reality.
KEYWORDS: health; education; discourse analysis.

1 Introdução

Compreende-se que a relação entre homem e sociedade tem na linguagem um elemento primordial e necessário, o que implica em dizer que, através dela, há todo um processo de significar e significar-se do ser humano.

Entretanto, esta relação não é mecânica, ela se estabelece por intermédio de discursos que são construídos historicamente por seres humanos inseridos em relações sociais concretas. Logo, tais discursos não são neutros, porém, não são de domínio absoluto daqueles que os emitem, pois suas construções se dão intermediadas pela ideologia.

A partir deste entendimento, se propôs uma pesquisa que buscasse compreender como o discurso médico se impõe no cotidiano escolar e como este mesmo discurso tem a força de estabelecer, a partir de manifestações linguísticas de alunos, o que é normal e o que é patológico. Para tanto, o estudo aqui proposto teve a rede escolar pública do município de Sinop como contexto de pesquisa. Buscou-se também, através da revisão teórica dos conceitos em Análise de Discurso (AD), o estudo da legislação sobre o tema em saúde e educação, a observação dos laudos médicos e a coleta de dados, mediante entrevista com pais, fonoaudiólogo e profissionais da escola, conhecer como este discurso se constrói historicamente, como o mesmo se manifesta,

Com tais propósitos, pretendeu-se problematizar essa influência e percebê-la para além das relações restritas à área da saúde, considerando que o recurso teórico e metodológico da AD é instrumento privilegiado para a compreensão de tal fenômeno.

2 Fundamentação teórica

2.1 Análise de Discurso

Ao se propor uma pesquisa, cujo objetivo geral é identificar e analisar o discurso médico reproduzido por profissionais que participam do processo de identificação e tratamento de alunos da rede escola**r** pública do município de Sinop, naquilo que se refere às manifestações linguísticas dos mesmos, verifica-se que há necessidade inicial de explicitar o que se entende por discurso.

Nesse sentido, ao buscar referência em Orlandi(2015), é possível indicar que o discurso não é uma mera transmissão de informações, em que há um alguém que fala

alguma coisa, baseado em um código, e há um receptor, que capta a mensagem decodificando-a. Para a autora, o discurso é algo dinâmico, é efeito de sentidos entre os interlocutores, não se trata de transmissão apenas,

> [...] pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc (ORLANDI, 2015, p. 19).

A autora complementa, afirmando que "o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto" (ORLANDI, 2015, p. 20).

A partir de tais referências, fica explícito que esta pesquisa tem como suporte teórico e metodológico basilar, a Análise de Discurso (AD). Isto implica em dizer que a Análise de Discurso tem seu método e objeto próprios, "que tocam os bordos da linguística, da psicanálise e do marxismo, mas que não se confundem com eles." (ORLANDI, 2010, p. 13). A Análise de Discurso se constitui de três regiões científicas: "a teoria da ideologia, a teoria da sintaxe e da enunciação, e a teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação. Tudo isto, atravessado por uma teoria psicanalítica do sujeito. É este o contexto teórico da análise do discurso." (ORLANDI, 2010, p. 13).

Assim, pode-se resumir que a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico, no caso o discurso, "produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos." (ORLANDI, 2015, p. 25).

2.2 O Discurso médico na Educação

O que se pretende afirmar, com estas referências é que a pesquisa, que tem o discurso médico como eixo principal de análise, busca compreender como os sujeitos envolvidos vivenciam, interpretam, verbalizam e agem diante de um fenômeno discursivo que condicionado histórica e socialmente, impõe que determinadas manifestações linguísticas são normais e, já outras, são consideradas como patológica, a fim de "[...] medir o efeito de um discurso com pretensão científica [...]" (FOUCAULT, 1996 p. 63).

Aponta-se ainda que, na Análise de Discurso, os processos discursivos são permeados por relações de poder e de ideologia. Há assim uma relação de força.

É preciso considerar, também, que a conceituação de língua é essencial, pois a mesma, na Análise de Discurso, em sua forma material é tomada enquanto ordem significante, capaz de "equívoco, de deslize, de falha (de ausência e omissão), ou seja, enquanto sistema sintático intrinsicamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos." (FERREIRA, 2003, p. 196).

Assim, é possível indicar que a pesquisa que busca compreender e analisar a inserção do discurso médico no cotidiano estudantil parte do princípio que este

discurso, embora revestido de linguagem técnica, não é neutro. E quando o mesmo é veiculado e proferido por sujeitos autorizados através de certificação técnica, verificamos que a linguagem "é uma prática; não no sentido de efetuar atos, mas porque pratica sentidos, intervém no real". (ORLANDI, 2015, p. 93).

Destaca-se ainda, que o fenômeno estudado se insere num contexto histórico concreto, no município de Sinop, norte do estado de Mato Grosso, na Amazônia Legal, cuja constituição demográfica se fez e se faz de pessoas de várias regiões do Brasil e outras nascidas neste município, que tem no agronegócio a sua principal referência econômica. Este município não está isolado histórica e geograficamente, o que implica que valores, ideias e concepções, tanto as produzidas no lugar, quanto as oriundas de contextos históricos e geográficos externos, não circulam no ar como algo em si mesmo. Tais elementos se materializam pela linguagem, ou seja, a ideologia se materializa nesta linguagem.

Contudo, é preciso ficar claro que esta ideologia materializada pela linguagem, conforme aponta Orlandi (2015), não é uma mera visão de mundo nem um ocultamento da realidade, mas sim, um mecanismo estruturante do processo de significação.

Logo, a pesquisa objetivou, através da Análise de Discurso, compreender a manifestação do discurso médico como movimento dos sentidos, sujeito a erros e provisoriedades de afirmações.

3 Um Estudo de caso

Para o presente trabalho, escolheu-se o caso de uma criança, cujo laudo foi estudado e foram realizadas entrevistas com os pais, com a diretora da escola e com a fonoaudióloga responsável pelo atendimento. Neste caso a família foi orientada pela escola a buscar a avaliação de profissionais de saúde especializados, após a criança manifestar dificuldades com a linguagem oral, aprendizagem e interação social. A criança iniciou tratamento fonoaudiológico, antes mesmo de obter um diagnóstico médico, no Centro Especializado em Reabilitação Dom Aquino Corrêa de Sinop (CER II), unidade de reabilitação pública do município de Sino, habilitada pelo Ministério da Saúde, que integra a Rede de Cuidados à saúde da pessoa com deficiência do Governo Federal, propondo a intervenção precoce; orientação e apoio aos familiares e cuidadores; atendimentos de reabilitação; integração com outros pontos de atenção para garantir a integralidade do cuidado (BRASIL, 2017). De acordo com a fonoaudióloga responsável por este atendimento:

(01) Fonoaudióloga: não é necessário ter um diagnóstico prévio, muitas crianças chegam até nós sem um diagnóstico e dependendo do histórico clínico do paciente, nós solicitamos esta avaliação [...] para que o diagnóstico nos auxilie no planejamento terapêutico.

Neste caso, ao ser avaliada por profissional médico especializado, a criança recebeu o diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA), o qual, de inicio, impactou negativamente sobre os pais, como se observou neste excerto da fala da mãe:

(02) Mãe: Para mim foi um abalo [...] a gente ficou meio assim, como vamos conseguir lidar com uma coisa dessas, fiquei apavorada na hora [...] na primeira semana eu só chorava [...]

mas agora ela melhorou bastante, pega a comida sozinha, pede para ir ao banheiro [...] ela é muito esperta para o tamanho dela.

Apesar do impacto inicial, observou-se que a existência do laudo proporcionou aos pais uma clareza, pois a partir dele passaram a compreender o que se passava com a filha e buscar recursos para estimulá-la adequadamente.

A Lei nº 13.146/ 2015, que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência, em seu capítulo IV, Artigo 27, determina que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de a toda vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Ao procurar a opinião da diretora da escola, que deu início ao processo de identificação e orientação a família, conduzindo para a busca de uma parecer de área especializada, percebeu-se que esta é uma prática comum dentro da escola ao observar um aluno que apresente alguma dificuldade.

(03) Diretora: nós observamos, percebemos que algo está errado, conversamos com a família para que busque orientação médica [...] o médico qualifica esta nossa fala [...] quando a família retorna com um diagnóstico, facilita, porque aí a escola sabe como proceder com aquela criança [...] a criança passa a receber um atendimento extracurricular na escola, ela estuda em um período e no período oposto vem para atendimento com professora especializada nas diversas deficiências.

De acordo com a diretora, buscaram-se estratégias para um melhor atendimento às necessidades da criança, mantendo-a nas atividades cotidianas da escola, numa perspectiva de interação com os demais colegas.

4 Metodologia

Esta pesquisa tem como elemento metodológico central, a Análise de Discurso, para buscar compreender o discurso médico inserido no universo escolar, que é capaz de caracterizar manifestações linguísticas como normais ou patológicas.

Nesta perspectiva, o pesquisador deve ouvir "para lá das evidências e compreender, acolhendo a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura e a resistência [...]. (ORLANDI, 2015, p. 57). Assim, ficou compreendido que a pesquisa teria uma abordagem de cunho qualitativo, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive, continuamente. O ser humano é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essa diferença. Pois, a vida humana é uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas. (OLIVEIRA, 2008).

A metodologia de pesquisa exploratória englobou a revisão teórica dos conceitos em AD, o estudo da legislação sobre o tema na área de saúde e educação, a observação dos documentos de laudos dos alunos e a coleta de dados mediante entrevistas. Para delimitação do sujeito de pesquisa, realizou-se um levantamento

dos prontuários clínicos de crianças, oriundas da rede escolar pública do município de Sinop, em atendimento no setor de Fonoaudiologia do CER II de Sinop. Buscou-se contato com os pais e os profissionais de saúde e educação responsáveis pelos atendimentos e, da aceitação desses, foi composto o grupo focal junto ao qual foram coletadas as entrevistas.

A partir da revisão teórica, buscou-se analisar como o discurso médico se constituiu historicamente e como o mesmo se manifesta hoje, dentro do ambiente escolar. Daí a opção pelo recurso teórico e metodológico da AD, que é instrumento privilegiado para a compreensão de tal fenômeno.

5 Considerações finais

Este trabalho buscou conhecer o poder que o discurso médico tem de influenciar a rotina escolar, ao estabelecer sentidos de normalidade e patologia às alterações de linguagem oral, de aprendizagem e de interação social dos alunos, pois "a doença difere da saúde, o patológico, do normal, como uma qualidade difere de outra, quer pela presença ou ausência de um princípio definido" (CANGUILHEM, 2009, p.13).

Tendo a rede escolar pública do município de Sinop como contexto de pesquisa e o discurso materializado pelo profissional médico, buscou-se problematizar esta influência e percebê-la para além das relações restritas à área da saúde, sendo o dispositivo teórico e metodológico da Análise de Discurso um instrumento privilegiado para compreensão de tal fenômeno.

A revisão teórica dos conceitos em AD permitiu analisar como este discurso se constituiu historicamente e como o mesmo se manifesta dentro do ambiente escolar. O levantamento bibliográfico possibilitou o conhecimento de políticas públicas que buscam garantir os direitos destes alunos e assegurar-lhes condições de desenvolver todo o seu potencial.

A coleta de dados mediante entrevistas demonstrou que apesar do impacto negativo inicial de um diagnóstico, ele é coadjuvante para um prognóstico adequado e traz maior clareza, tanto para família quanto para todos os que atuam diretamente com estes alunos, quer seja na escola, ou nas terapias de reabilitação.

Diante deste contexto, o estudo conclui, ainda com caráter provisório, que a influência do discurso médico dentro das escolas pode dirigir a um trabalho mais adequado para as necessidades destas crianças, e que o poder do discurso médico em influenciar a rotina escolar não está só na relação de poder com a medicina, mas na concepção dos sujeitos envolvidos de que ele pode produzir efeitos salutares à qualidade de vida de quem vivencia esta realidade.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20/11/2019.

BRASIL. **Viver sem limites** : Instrutivos de reabilitação. Brasília DF: MS, 2017.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução: Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

DIRETORA. Entrevista cedida à Mariangela Vandresen Silva. Escola Municipal de Educação Infantil Santo Antônio. Sinop, 17 set. de 2019.

FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na análise do discurso. **ORGANON**: Revista do Instituto de Letras. Rio de Janeiro: UFRGS. v. 17, n. 35, p. 189 – 200, 2003.

FONOAUDIÓLOGA. Entrevista cedida à Mariangela Vandresen Silva. CER Dom Aquino Corrêa de Sinop. Sinop, 18 set. de 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

MÃE. Entrevista cedida à Mariangela Vandresen Silva. Residência da Família. Sinop, 07 set. de 2019.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, Eni P., RODRIGUES, S. L. (org.). **Introdução às Ciências da Linguagem**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa – tipos, técnicas e caractrísticas. **Revista Travessia**. v. 2, n. 3. Cascavel: UNIOESTE, 2008. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3/2 2/2459. Acesso em: 02/11/2019

SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON APLICADA AO CONTO *O ALMOÇO COM O REI*, DE SANTIAGO VILLELA MARQUES

Adalucy Martins PINTO[66]
Sinara Cristina CANCIAN[67]

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposição de trabalho a partir do estudo sobre o letramento literário por meio da sequência básica de Rildo Cosson (2014) aplicada ao conto *O almoço com o rei*, do escritor Santiago Villela Marques (2015). Para tanto, abordamos sobre o poder humanizador da literatura e a literatura na escola e sua contribuição para a formação social dos alunos com base em Antonio Candido (2004) e Todorov (2009) Com este estudo, buscamos fortalecer o diálogo sobre o desenvolvimento de competências leitoras a partir da literatura, e nutrir o diálogo intelectual.
PALAVRAS-CHAVE: Sequência básica. Letramento literário. Literatura.

ABSTRACT: *This article presents a work proposition from the study of literary literacy through the basic sequence of Rildo Cosson (2014) applied to the short story The Lunch with the King, by writer Santiago Villela Marques (2015). To this end, we address the humanizing power of literature and literature at school and their contribution to the social formation of students based on Antonio Candido (2004) and Todorov (2009). With this study, we seek to strengthen the dialogue on the development of competences. readers from the literature, and nurture intellectual dialogue.*
KEYWORDS: *Basic sequence. Literary literacy. Literature.*

> *"A literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta"*
> ***Fernando Pessoa***

1 Introdução

A literatura colabora significativamente para a aprendizagem e quando trabalhada de maneira eficaz na escola contribui não só para a formação leitora dos alunos, mas também para sua formação social, intelectual e emancipatória enquanto sujeito crítico e situado historicamente no meio em que vive. Através da literatura o aluno descortina seu olhar e passa a perceber o mundo que o cerca de forma diferente, desenvolve seu senso crítico e, consequentemente, aprende a se colocar no lugar do outro, a ser mais complacente com o diferente e a respeitar o próximo.

Para Todorov, a literatura: Todorov (2009, p. 23-24):

> [...] amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples

[66] UNEMAT, *Campus* de Sinop-MT, mestranda do PROFLETRAS. adalucymartin@hotmail.com
[67] UNEMAT, *Campus* de Sinop-MT, mestranda do PROFLETRAS. profcancian@gmail.com

> entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23).

Sendo assim, é inegável a importância da literatura na vida das pessoas, para tanto, cabe ressaltar que o conceito de literatura aqui discutido, corresponde às diversas formas de manifestação do homem, como assevera Candido:

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Nesse sentido, podemos dizer que a literatura é provocativa e desperta no homem inquietações e a necessidade de se expressar, seja através de uma criação poética, ficcional ou dramática, manifestada por meio da oralidade ou da produção escrita. É fato que o contato com obras literárias nos descortina para a vida e incita em cada um de nós o desejo de manifestar o que sentimos de acordo com nosso olhar. Nessa perspectiva, Cosson afirma:

> A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada é mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outros em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2014, p. 17).

Podemos pressupor, então, que a literatura surge a partir da necessidade do homem se manifestar, utilizando-se, muitas vezes, da fabulação como forma de representação da realidade. Candido (2004, p. 174) afirma que "Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação."

Corroborando com essa ótica, Coutinho afirma que,

> A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada, através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferente dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. (COUTINHO, 1978, p. 09).

Destarte, esse trabalho justifica-se, devido à importância de propor práticas pedagógicas que sejam significativas para a formação social, intelectual e

emancipatória dos nossos alunos por meio do ensino da literatura. Para tanto, este artigo segue os preceitos teóricos de Candido, Cosson, Todorov, entre outros.

2 A literatura e suas contribuições na formação do homem

Vivemos numa sociedade cada vez mais opressora e intolerante, a violência e os conflitos coletivos e individuais fazem parte do nosso cotidiano. Estamos cada vez mais conectados à *internet,* no entanto, os recursos tecnológicos encurtaram a distância geográfica, mas também nos distanciaram do outro no sentido da convivência física, mútua e afetiva. Diante de tantas inquietações, podemos dizer que a literatura exerce um papel significativo na vida das pessoas, uma vez que, o contato com textos literários oportuniza ao ser humano melhor compreensão da realidade que o cerca, do mundo e de si próprio.

Portanto, para Candido, a literatura exerce uma função humanizadora:

> Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004. p. 180).

A leitura de obra literária conecta o leitor com o mundo e o possibilita vivenciar novas experiências, aventuras e se transportar para o mundo da fantasia, do sonho e do desconhecido. Humanizar nossos alunos, nesse sentido, significa desenvolver nos educandos habilidades leitoras críticas e reflexivas, torná-los mais sensíveis e receptivos à arte, mais tolerantes e democráticos nas adversidades e, consequentemente, pessoas melhores.

Nesse sentido, Antoine Compagnon considera a literatura como instrumento cultural de humanização:

> Primeiramente, em um sentido bastante simples, viver é mais fácil [...] para aqueles que sabem ler não somente as informações, os manuais de instrução, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura. Além disso, supôs-se por muito tempo que a cultura literária tornasse o homem melhor e lhe desse uma vida melhor. (COMPAGNON, 2009, p. 29).

Dessa forma, a leitura exerce a função de humanização e como tal é um direito indispensável a todos, como assevera Candido:

> a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável concebida também como fator indispensável de humanização, a literatura se constitui não somente como um direito, mas como uma necessidade de equilíbrio do homem e da sociedade. (CANDIDO, 2004, p. 191).

Candido continua, defendendo o direito à literatura como sendo um bem incompressível e, como tal, se constitui uma necessidade universal:

> [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p. 186).

A literatura contribui para a formação humana na medida que o sujeito, ao praticar a leitura, encontra nos textos ficcionais respostas para compreender melhor o mundo e sua própria vivência. Nessa perspectiva, Edgar Morin, orienta:

> É no romance, no filme, no poema, que a existência revela sua miséria e sua grandeza trágica, com o risco de fracasso, de erro, de loucura. É na morte de nossos heróis que temos nossas primeiras experiências da morte. É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida. (MORIN, 2005, p. 49).

Partindo dessas considerações e entendendo a literatura como valioso instrumento de formação humana, cabe à escola propiciar a prática da leitura de textos literários no ambiente escolar visando à formação de um leitor crítico, autônomo e capaz de lidar com as intempéries da vida e da sociedade como um todo.

3 A literatura na escola

Primeiramente, faz-se necessário ressaltar que não discutiremos aqui a literatura enquanto disciplina que deve fazer parte ou não do currículo escolar, mas sim refletir sobre práticas pedagógicas que, ao nosso ver, contribuem para o ensino da disciplina a partir da leitura de textos literários. Nesse sentido, torna-se necessário ponderar:

> A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON 2014, p. 23).

Embora saibamos da importância e da contribuição da literatura no processo de formação humana e cognitiva dos alunos, seu ensino ainda tem sido, de certa forma, menosprezado nas escolas, sendo reduzida a mero acessório nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, na maioria das vezes, a leitura de textos literários serve apenas de pretexto para ensinar a gramática em sala de aula. Atribuir ao texto literário um caráter meramente estrutural e didático, impede o aluno de explorar a

natureza desse texto, consequentemente a leitura se dará de forma mecânica e não prazerosa.

Cabe, portanto, à escola, desenvolver no aluno o prazer pela leitura literária, despertando-o para a arte e para o mundo através da linguagem, como nos orienta Cosson:

> Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30).

Ampliando essa proposição, Cosson (2014) ressalta que, para trabalhar satisfatoriamente leitura em sala de aula de modo que contribua para o crescimento do aluno enquanto leitor, o professor deve disponibilizar diversas obras literárias, assim, além de maior opção de escolha o estudante terá, também, liberdade para ler o que gosta de acordo com o conhecimento que traz consigo:

> A diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura. (COSSON, 2014, p. 35).

Lajolo (1993), destaca a importância da leitura literária na escola enquanto instrumento significativo para formação cidadã:

> Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (...) Cada leitor, na individualidade da sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando." (LAJOLO, 1993, p. 106).

Nesse sentido, o ensino da literatura no âmbito escolar deve primar pela formação de um leitor crítico, capaz de compreender e interagir com o texto, de refletir e analisar sua realidade a partir da linguagem literária, tornando-o autossuficiente para compreender e lidar com sua própria realidade e interagir com o meio no qual está inserido. Para tanto, é necessário que aluno seja capaz de levantar hipóteses, reformular teses e relacionar a leitura com sua vivência, assumindo assim, postura de um leitor crítico e proficiente. Nessa perspectiva, Paulino e Cosson (2004, p.65) ressaltam que:

> O texto literário veicula uma modalidade de conhecimento particular que não se assemelha ao saber produzido pela ciência. Sendo ao mesmo tempo representação e análise, a literatura possibilita o resgate da realidade. Essa modalidade de texto, por sua natureza, possibilita a crítica e a contradição através de uma linguagem não linear, isto é, distinta da linguagem comum. O autor aproveita seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e expressa-a por meio da linguagem artisticamente trabalhada. Uma vez que esse texto relaciona-se com a realidade e a experiência humana, desempenha uma função muito significativa no aspecto comunicativo, pois auxilia o sujeito a emancipar-se na medida em que pode libertá-lo do processo de massificação a que está submetido pela informação dirigida a qual encobre as contradições e não faz apelo crítico. A linguagem literária, devido a sua especificidade, possibilita uma grande multiplicidade de leituras. Essa modalidade de linguagem, por sua opacidade, remete a uma série de significados autorizados pelo texto os quais precisam ser percebidos pelo leitor, exigindo dele o esforço para construção do sentido. Esse esforço quando executado frequentemente - daí a importância de seu exercício ser enfatizado em sala de aula -, vai oportunizar o desenvolvimento da competência de leitura, tornando o aluno proficiente num aspecto muito significativo para sua vida, pois a leitura competente está profundamente vinculada à educação permanente. (PAULINO e COSSON, 2004, p. 65).

A partir do momento em que a concepção de leitura crítico-transformadora é desenvolvida a contento e de forma significativa no contexto escolar, teremos alunos fascinados, participativos e envolvidos com leitura literária. Destarte, a postura do professor durante a aula de literatura é de fundamental importância, o prazer pela leitura deve estar evidente no professor enquanto leitor entusiasmado e encantado com a literatura, buscando sempre estratégias motivadoras para sua prática em sala.

> Os educadores, neste contexto, têm por lema o ditado “faça como eu faço”, ou seja, são pessoas que demonstram entusiasmo pela leitura; conhecem as características do processo de leitura a fim de encaminhar a prática pedagógica; selecionam textos potencialmente significativos para os seus alunos, apontando outras fontes particulares de que dispõem os assuntos estudados, incentivando o uso da biblioteca; são abertos a outras interpretações de uma determinada obra e aprendem com elas; preparam a estrutura cognitiva dos alunos a fim de que estes possam confrontar-se com os diferentes textos propostos para leitura; (SILVA, 1985, p. 59).

Espera-se, portanto, que a literatura não seja trabalhada de forma fragmentada, mecânica e aleatória na escola, contribuindo ainda mais para as desigualdades sociais. O que se propõe é desenvolver práticas e estratégias concretas em sala de aula que despertem no aluno o prazer da fruição do texto literário e contribuam para sua formação cidadã, tornando-o um leitor mais sensível, crítico, tolerante e sobretudo, consciente de sua função dentro da sociedade.

4 Sequência básica de Cosson

Quando falamos em desenvolvimento de competências leitoras, logo nos vem em mente que tal competência é de responsabilidade da escola, uma vez que esta é vista como a principal agência para o letramento literário. Não devemos negar que é no ambiente escolar que muitos alunos têm o primeiro contato com a literatura, e isso reforça ainda mais o importante papel da escola quando nos referimos ao ensino da leitura.

Pensar em práticas que valorizem a leitura de textos literários e que buscam formar leitores autônomos e competentes não significa, para a escola, apenas cumprir seu papel de agência de letramento, mas significa também contribuir para a formação social e humanizadora de nossos alunos. Segundo Cosson,

> [...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também, de todos. (COSSON, 2012, p. 16).

Diante disso, buscar recursos pedagógicos para o ensino da escrita e/ou leitura de textos literários é sem dúvida contribuir para que as competências leitoras e a formação humana e social sejam de fato efetivadas. Assim, buscamos nas referências de Cosson, o letramento literário a partir da sequência básica, que para o autor, tem o objetivo de apresentar uma possibilidade concreta das organizações de estratégias a serem usadas nas aulas de literatura. Cosson não apresenta a sequência como algo exemplar e modelar, pois, para ele não são limites, e sendo assim podem ser exploradas e ultrapassadas. (COSSON, 2012, p. 48).

A proposta da sequência básica, assim como a sequência expandida[68], segundo o autor, é uma sistematização da abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas. A primeira é a técnica da oficina, onde se aprende a fazer, fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática do seu conhecimento. A segunda é a técnica do andaime, que se trata de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. E a terceira é a do *portfolio*, o uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registar as diversas atividades realizadas em curso, ao mesmo tempo em que se permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos. (COSSON, 2012, p. 48-9).

Nessas perspectivas é que o autor sustenta a sequências básica que consiste em desenvolver quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. (COSSON, 2012).

Como proposta para a motivação, o autor defende que esta prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia, nem o texto nem o leitor. (COSSON, 2012, p.56). O próximo passo é a introdução, que para Cosson é a apresentação do autor e da obra. Na leitura, a intenção é colocar o aluno em contato com o texto, permitir que a leitura seja realizada, cabendo ao professor acompanhar todo o processo. Quando a leitura é de um texto extenso, o autor sugere que os alunos sejam convidados a apresentar os resultados da leitura e para isso ele chama de intervalos de leitura. (COSSON, 2012,

[68] Pode-se ver detalhadamente a proposta de sequência expandida em Rildo Cosson, *Letramento literário: teoria e prática.* 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2012, p. 75-109

p.62). Estes intervalos, podem ser atividades específicas e diversas, e são importantes para que o professor possa identificar as dificuldades de leitura dos alunos.

O próximo e último passo para o desenvolvimento da sequência básica é a interpretação, que consiste nas inferências para chegar à construção do sentido do texto. O autor também propõe dois momentos para a atividade de interpretação: um momento interior e outro exterior. (COSSON, 2012, p.65). O momento anterior seria aquele o que acompanha a decifração e o exterior o ato de construção de sentido.

A aplicação da sequência básica nos permite desenvolver a competência leitora de nossos alunos de forma significativa, pois busca através de atividades diferenciadas levá-los ao reconhecimento do texto, e à compreensão, pois a falta destes distancia do prazer da leitura e da formação de leitores eficientes e autônomos.

5 Procedimentos metodológicos

SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON APLICADA AO CONTO *O ALMOÇO COM O REI,* DE SANTIAHO VILLELA MARQUES

Números de horas aulas
05 aulas (50 minutos cada aula)

Objetivo:
- Formar leitores críticos e autônomos;

Eixo de ensino trabalhado:
- Leitura literária

Materiais e tecnologias utilizadas:
- Obra literária *Sósias,* de Santiago Villela Marques; projetor multimídia; quadro e material impresso.

Cronograma de aulas e atividades

1ª Aula:

MOTIVAÇÃO - Conversa informal norteada pelos seguintes questionamentos:
Receberemos um rei da Alemanha em nossa escola, será servido um almoço para recepcioná-lo onde serão convidadas apenas cem pessoas da comunidade escolar.
-Quem seriam os convidados?
-O cardápio seria o mesmo da merenda escolar?
-Como as pessoas deveriam se comportar durante a refeição?
-Por que a escolha da escola para este evento?
-Quais os benefícios que este evento traria para a comunidade escolar?

2ª Aula:

INTRODUÇÃO – Apresentação do livro, do autor (manuseio da obra) e do título do conto: "*Almoço com o rei*" instigando associações e comentários pertinentes, ou não,

acerca do conto.
- Projeção de algumas imagens que remetem ao texto para possíveis associações.
- Leitura inicial individual e silenciosa
- Intervalo de leitura – Socialização das primeiras impressões.

3ª Aula:

- Leitura dramatizada realizada pelo(a) professor(a).
- Intervalo - Diálogo a respeito da obra e posicionamento diante da realidade através da análise de charges relacionadas ao tema.
- Leitura do texto *Ao povo pão e circo,* de Sergio Volmir Post.

4ª Aula:

INTERPRETAÇÃO- Leitura por partes. A cada parágrafo lido serão feitas, oralmente, perguntas que suscitarão a elaboração de inferências. As perguntas terão o propósito de contribuir para a compreensão do texto.
- Interpretação (Registro da interpretação do conto)
- Dramatização do conto Almoço com o rei, transpondo os personagens para a realidade do seu contexto social.

5ª Aula:

- Apresentação da dramatização do conto

5.1 Descrição dos procedimentos metodológicos

A sequência básica desenvolvida a partir do conto *O almoço com o rei* segue a proposta do Cosson (2012) e inicia-se com as atividades de motivação que podem garantir ou não o sucesso do encontro entre leitores e o texto literário. Nesse momento, a partir de uma conversa informal, os alunos serão questionados sobre assuntos que remetem ao texto, e tais questões servirão para prepará-los para receber o texto. Vale salientar que as discussões propostas no momento da motivação pretendem considerar as possíveis interpretações e sugestões sobre o texto, e são importantes para a compreensão da obra literária e para as etapas seguintes.

Na introdução será apresentado o livro e o autor, os alunos poderão manusear o livro e concomitante ao manuseio, serão instigados pelo professor a fazer associações pertinentes ou não em relação ao conto que lerão. Em seguida, algumas imagens que remetem ao texto serão projetadas para que sejam criadas algumas associações com o texto. Logo após os alunos receberão a cópias dos textos e a orientação para que seja realizada a leitura inicial, que será individual e silenciosa. Com o objetivo de identificar possíveis dificuldades de leitura, será realizado o primeiro intervalo, que ocorrerá por meio da socialização das primeiras impressões da leitura.

Ainda no passo de introdução, o professor realizará a leitura dramatizada, respeitando a pontuação, bem como a entonação. Tais procedimentos conferem maior entendimento do texto. E para que os para que os alunos sejam auxiliados na

tarefa de atribuir sentidos ao conto lido, algumas charges serão apresentadas, e mais um intervalo trabalhado, possibilitando o diálogo da obra e posicionamento diante da realidade através da análise de charges, sempre respeitando a relação com o tema do conto. Ainda como atividades de intervalo os alunos receberão o texto *Ao povo pão e circo,* de Sergio Volmir Post, como sugestão para discutir o tema.

O último passo da sequência básica é a interpretação, e esta será realizada com a leitura pausada, respeitando os dois momentos sugeridos por Cosson: a interpretação interior e a exterior. Com a leitura pausada os alunos terão a oportunidade de decifrar algumas palavras que desconhecem, ressaltamos que o conto sugerido para o desenvolvimento da sequência básica possui um rico vocabulário e, diante disso, os alunos poderão apreender novas palavras e consequentemente fazer o uso o dicionário, assim construir o sentido do texto de forma mais efetiva. Ademais serão questionados sobre alguns aspectos do texto sobre os quais foram apresentadas algumas dificuldades. E para finalizar a sequência de atividades os alunos serão desafiados as realizar uma dramatização do conto para ser apresentada para a turma ou até mesmo para a comunidade escolar.

6 Considerações finais

O desenvolvimento de atividades a partir da sequência básica proposta por Cosson possibilita desenvolver competências leitoras significativas, além de proporcionar autonomia para o leitor em formação.

Usar estratégias que buscam a motivação para a leitura e a construção de sentidos dos textos trabalhados, é colocar os alunos frente a um processo de aprendizagem significativo e autônomo, uma vez que participam ativamente de todos os passos da sequência desenvolvida e assim são capazes de compreender e desenvolver competências que consequentemente serão aplicadas em outras atividades que envolvam a leitura de textos literário.

As atividades que valorizam a leitura como as propostas neste artigo nos fazem acreditar que é possível formar alunos proficientes na língua, que encontrem razões para estudar e que se sintam seguros para escrever e sobretudo para gostar de ler. Essa deve ser a preocupação do professor, tendo em vista todos os benefícios que a literatura exerce no ser humano.

Espera-se que a proposta da sequência básica apresentada motive docentes a aplicarem as propostas em outros textos literários, pois acreditamos que esse tipo de atividade torna a aprendizagem mais significativa e principalmente ajuda a consolidar uma das funções mais importantes da escola que é a de formar leitores.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura in **Vários Escritos**, 4ª. ed., reorganizada pelo autor. Duas Cidades. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

_____. O direito a literatura; O esquema de Machado de Assis. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo, Moderna, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

_____. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed, São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MARQUES, Santiago Villela. **Sósias:Contos**. Cuiabá: Carlini&Caniato Editorial, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, repensar o ensino. 11. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

TODOROV, Tzetan. **A literatura em perigo**. 2. ed. Trad. De Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Anexo

Texto:



Almoço com o rei

A comida é boa. Melhor seria, se não tivéssemos os sentidos tão aplicados no adivinhar de onde verá o ataque terrorista.

Agentes de segurança e policiais do governo espalham-se por ruas e becos, terraços de edifícios. Confundem-se com garçons e senescais. Comem com os convidados, as mãos no garfo e na escopeta, um olho no risoto e outro no povo.

Há duas semanas, a escola está fechada para os preparativos do banquete, que são longos e criteriosos, no cuidado de harmonizar cozinha e política antiterrorista.

O rei aprecia banquetear-se no meio do povo. Espera provar que não é aristocrata. Oferece a melhor comida do reino aos súditos, enquanto

arrufa o peito, exibindo a segurança de que o governo agrada a todos. Certamente, há os de pouco paladar para a culinária de sua majestade, e não faltam os que se opõem à política gastronômica real. Por isso, enquanto fala, a realeza investiga os rostos na rua, os carros que passam, um comensal suspeito.

Como aquele, na ponta de uma das mesas populares. O homem que não se serve, absorvido no livro. De tempo em tempo, um agente armado contorna a cadeira do estranho. Espia sobre os ombros, como os leitores de jornais alheios tentando roubar uma manchete. Certo de que aquilo não explode, o agente abandona o livro à leitura do estranho e distrai-se com um punhado de amêndoas.

Para os regabofes reais, são desapropriados prédios da educação pública, em lugares diversificados da capital. A arquitetura se adapta às necessidades do cardápio de sua majestade. Tempo maior parece o necessário ao retorno dos prédios às antigas funções. Quatro meses atrás, o banquete foi realizado no *campus* universitário, e até agora as aulas não foram retomadas. Mamãe me pede paciência e oferece livros da embaixada para me manter ocupado nos estudos de Direito Internacional.

Mamãe é embaixadora. Por isso nos sentamos, eu e ela, à mesa do rei, sob a marquise, a vinte passos da mesa comunitária instalada no pátio da entrada da escola. Pátio, calçada e rua são agora um amplo refeitório, depois que retiraram as cercas, para provar a confiança de sua majestade em se imiscuir no populacho.

A mesa do povo está decorada com grandes e coloridas etiquetas. Os trinta por centro alfabetizados podem ler os nomes dos pratos, identificando terrinas e travessas trazidas pelos garçons.

Este é um país de muito sol, posto por Deus a brilhar sobre muita areia e deserto. E o discurso de sua majestade o quer de brilho para todos. Por isso, aqui estão homens, mulheres e crianças. Todos disputando um lugar à mesa, sob a insolação do céu limpo.

A diplomática mamãe elogia a comida e me aconselha que prove o cordeiro. *Está delicioso!* Provo e aprovo. Quero acrescentar, ao dela, meu elogio, mas nunca acerto o nome do rei. Chamei-o, às vezes, Adolfo. Ele se incomodou. Não quer ser comparado com um colega que o mundo ainda alcunha de ditador. Eu tento, sempre em vão, lembrar-lhe o nome. Minha língua, acostumada à acides dos idiomas europeus, não consegue degustar os doces e delicados ingredientes do padrão linguístico nacional.

O rei defende o governo. Argumenta com a qualidade da comida. Seu povo agora come carne. E brioches, como a realeza europeia. E tudo vem dos melhores rebanhos e celeiros de sua majestade.

Um burburinho chama a atenção para o homem do livro. Ele abana insistentemente a cabeça, diante do garçom que serve o cozido de vitela. Pessoas aponta e sussurram. Reconheço algumas expressões, na língua adocicada do país: “metido a besta”, “desordeiro”, “professor”, “criatura sem paladar”. O garçom volta à cozinha, visivelmente irritado.

Sinto um tremor no estômago. A fome costuma ser histérica. Há três semanas, os jornais noticiavam o linchamento de um homem, imediatamente antes do informe em cadeia nacional, convidando para o banquete do rei. Barrigas vazias precisam ocupar os nervos.

Uma cadela de costelas à mostra rói um osso atirado à rua.

A comida é bia, mas peço a mamãe que informe, ao rei, que precisamos ir. Que invente negócios em nosso país, como pretexto de nossa partida. Mamãe responde que não é tão simples. É diplomata. E diplomacia é a arte de não desagradar os reis.

Um menino acerta o garfo na orelha da cadela magra, que corre para o beco. O osso sempre firme na boca. De repente, o beco arrota um barulho de latas, que põe um alerta nos soldados e no povo. Metralhas ensurdecem o azul. O beco late e gane, fazendo coro aos comensais, às cusparadas de comida rejeitada pelo medo, às tosses dos engasgados com o susto.

Um soldado arrasta, do beco, a cadela morta, que um homem em mangas de camisa e chapéu de *chef* recolhe, em um balde, para os fundos da escola.

Os agentes que se amontoaram sobre o rei retornam, reconfortados, a seus postos. Algo, porém, continua a tremular na superfície da tranquilidade. Os talheres cochicham, nervosos.

Chegam novas bandejas. Mesmo neste país sem mar, não faltam à mesa o linguado marinado, os mariscos e trutas recheadas. Aos poucos, as bocas vão se esvaziando de comentários, enquanto focinham de novo no repasto real. A mãe ralha com o garoto que perdeu o garfo na orelha da cadela. Enfia-lhe na mão, com brutalidade, uma coxa de peru ao Porto, enquanto ela mesma põe os dentes numa maçã ou, antes, a maçã nos dentes, como leitoa a preparar-se para o forno.

Calado pelos protestos de mamãe, mastigo o saboroso pernil de cordeiro.

Mastigo trinta e cinco vezes e o cordeiro ainda desce arranhando o esôfago, pressionando o coração apreensivo com rostos desgostosos, que só agora noto nas janelas da rua.

Súbitos gritos sobrem do interior da escola. Uma cozinheira avisa que vai esfolar com pimentões a pela de alguém. As mesas criam orelhas.

De uma sacada, surge a cozinheira, com água suja de louça em uma bacia. Esparge-a sobre o homem do livro, que é vaiado e ofendido pelas mulheres da cozinha.

-Você não gosta da comida do rei?

-Fora daqui, rebelde!

O homem tenta tirar fiapos de macarrão das páginas do livro, mas é bombardeado com ossos de frango e cascas de nozes. Agora todos os convidados estão empenhados na segurança do rei e defendem-no, também, com tortilhas e grãos-de-bico. Sob o ataque de lata culinária, o homem levanta-se e foge, derrubando o livro, Mamãe mira a capa. Seguindo seus olhos, vejo que é um volume de *Vidas secas,* traduzido no sinuoso alfabeto daquele país.

Subitamente mamãe parece acordar de um letargo. Toma o último gole de champanha e, com as maçãs queimando no rosto, pressiona-me com força o braço:

-Somos estrangeiros - cochicha-me ao ouvido. – Precisamos retornar ao nosso país.

Depois se volta para o outro lado e, aproveitando a distração no tumulto, tenta pedir ajuda aos comensais, que parecem, contudo, não entender suas perguntas:

-Como saio daqui?

- A senhora aceita outra porção de vitela?

-Já provou o salmão ao *roquefort?*

Mamãe me puxa pela mão e resvalamos para o interior da escola, ocultados pelos garçons com o javali à francesa. Procura falar com um deles, mas são todos negros e eu lhe recordo de que os de nossa classe, aqui não podem falar com os daquela cor.

Ela apanha o telefone e, enquanto nervosamente leiga para a embaixada, contemplo o novo imobiliário escolar.

Os armários, na secretaria, limpos de fichas e diários, abrigam pratos e talheres de serviço para todas as funções: antepasto, sopa, peixes, sobremesas. Na biblioteca, os livros jazem empilhados no chão, as estantes liberadas para o depósito de embutidos

e enlatados. Na mesa do diretor, um açougueiro retalha uma peça de costelas com um machado. Um cheiro nauseante de gordura e sangue unta o ar dos corredores.
-Com licença, senhor!
Encosto-me à parede. Uma fila de bandejas leva taças de *mousses*, creme de figo e pistache, *chutney* de abacaxi, tâmaras cristalizadas, bombas de chocolate, *frozens* de café e de frutas, profiteroles e *zabagliones* e outros tesouros açucarados.
Mamãe retorna, e preciso fechar a boca e secar saliva.
- O carro da embaixada está aqui perto. Já vem nos buscar.
O *maitre* informa que o rei nos chama para a sobremesa e, ao finalizar a frase, cai sobre nós, empurrado pela ressonância de um estrondo.
Gritam que uma bomba de chocolate explodiu nas barbas de sua majestade. Quem iria desconfiar de um ataque disfarçado numa homonímia? Ninguém esconde uma bomba em outra bomba, raciocinava o Serviço de Inteligência, melhor treinado para o mistério do que para o óbvio.
Somos carregados às pressas, pelos agentes policiais da embaixada, que acabaram de entrar. As pistolas se defendem de tudo que se mexe no caminho, até a saída dos fundos: mantas de carne ao sol, salames e morcelas nos varais, cachos de uvas e bananas às janelas, o professor rebelde espetado num gancho de açougue.
De onde virá o outro ataque?
Apenas no aeroporto, já subindo a rampa de embarque, esqueço as bombas de pólvoras, despreocupado das malas sem dono infiltradas em bagageiros. Sinto maior o pesar da sobremesa perdida. Mesmo em voos internacionais, servem uma comida tão ruim.

MARQUES, Santiago Villela. *Sósias:Contos.* Cuiabá: Carlini&Caniato Editorial, 2005, p. 46-51.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS TRABALHOS ACADÊMICOS

Tatiana Petri LOPES[69]
Mariana da Silva TOMADON[70]
Albina Pereira de Pinho SILVA[71]
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão inseridas na vida escolar dos estudantes, nas mais diferentes modalidades de ensino e, por conseguinte, com maior relevância nos contextos universitários, seja para realização de pesquisas, durante as aulas e, principalmente, na elaboração e apresentação dos trabalhos acadêmicos. Vivemos numa vertiginosa era tecnológica, que impulsiona a aprendizagem dessas ferramentas, no que tange aos meios educacionais, para fins de inserção na cultura letrada digital. Diante disso, suscitou uma inquietação, a fim de compreender as formas de acesso e utilização que os universitários de Sinop fazem das TDIC. Assim, este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com acadêmicos das áreas das Ciências Humanas, Biológicas e Exatas de duas universidades públicas e de duas universidades privadas. Buscou-se identificar os usos das TDIC no contexto universitário dos envolvidos na pesquisa, fundamentando-a em estudiosos das áreas das tecnologias, dos letramentos e da psicologia da educação virtual como: Castells (2003-2011), França (2009), Moore e Kerasley (2007) Palfrey e Gasser (2011), Moraes (2013), Coll e Monereo (2010) entre outros. Esses teóricos serviram de embasamento para analisar os dados coletados que geraram os resultados da pesquisa. Para tal, utilizou-se o método da abordagem quantitativa, com utilização de um questionário com perguntas objetivas realizado com suporte do aplicativo *google forms*, com o objetivo de mapear os difeentes usos de recursos tecnológicos pelos acadêmicos. Os dados da pesquisa evidenciam a estreita relação dos acadêmicos das diferentes áreas com as TDIC Entretanto ainda temos limitações quanto ao uso de ferramentas que as TDIC têm a oferecer, mas, esse fato também está ligado a fatores como a idade ou curso escolhido, já que dependendo da área em questão pode requerer mais competência do aluno no uso das TDIC no meio acadêmico.
PALAVRAS-CHAVE: tecnologias; letramentos digitais; acadêmicos.

ABSTRACT: *Digital Information and Communication Technologies (DICT) are inserted in the student's school life, in the most different teaching modalities and with more relevance, in the university contexts for research, during the classes and, mainly, in the preparation and presentation of academic work. We live in technological age, which drives the learning of these tools, with regard to educational means, for the purpose of*

[69] Mestranda Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade do Estado de Mato Grosso PPGLetras. E-mail: proftatipetri@hotmail.com
[70] Mestranda Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade do Estado de Mato Grosso PPGLetras. E-mail: marianatomadon56@gmail.com
[71] Mestre e Doutora em Educação, docente dos Programas de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus universitário de Sinop-MT. albina@unemat.br

insertion in the digital culture. As a result, it has raised concerns in order to understand the ways in which Sinop students access and use DICT s. Thus, this article aims to present the results of a research conducted with academics in areas like Humanities, Biological and Exact Sciences of two public universities and two private universities. We sought to identify the uses of ICDT in the university context of those involved in the research, based on scholars in the areas of technology, literacy and psychology of virtual education such as: Castells (2003-2011), France (2009), Moore and Kerasley (2007), Palfrey and Gasser (2011), Moraes (2013), Coll and Monereo (2010) among others. These theorists were the basis for analyzing the collected data that generated the research results. For this, we used the quantitative approach method, using a questionnaire with objective questions conducted with the support of google forms application, with the objective of mapping the different uses of technological resources by academics. The research data show the close relationship of academics in different areas with ICTs. However, we still have limitations on the use of tools that ICTs have to offer, but this is also linked to factors such as the age or course chosen, as depending on the area in question may require more student competence in using ICTs in academia.
KEYWORDS: *technologies; digital literacies; academic.*

1 Introdução

Na contemporaneidade, vivencia-se uma globalização progressivamente digitalizada, onde a história da sociedade se entrelaça com esse fenômeno impulsionado pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Segundo Castell (2011), o desempenho da comunicação eletrônica e dos sistemas de informação propicia uma crescente dissociação entre a proximidade espacial e o desempenho das funções do dia a dia tais como: trabalho, compras, entretenimento, assistência à saúde, educação, serviços públicos entre outros. Embora, de formas diferentes, o ser humano sempre esteve impulsionado por evoluções tecnológicas, principalmente da metade do século XX em diante. Tal organização social sempre existiu mesmo nos primórdios dos tempos, pois a cada evolução da humanidade o ser humano tem procurado formas de acompanhar e aprender a utilizar as invenções tecnológicas que iam sendo criadas.

Segundo Gadotti (2000), o século XXI foi marcado por mudanças tanto nos campos político, econômico e social quanto nos da cultura, ciência e tecnologia. As transformações tecnológicas possibilitaram o surgimento da era da informação. Para Castells (2003), é possível afirmar que se vive na sociedade do conhecimento, principalmente, em consequência da informatização associada ao processo de globalização das telecomunicações.

Neste contexto, a pesquisa filia-se aos pressupostos do método de pesquisa bibliográfica para apropriação de conceitos e entendimento e como acontece o uso das tecnologias nas universidades públicas e privadas. Utilizamos, também, questionário com perguntas objetivas, por meio do uso do aplicativo *google forms*.

Esta pesquisa tem sua organização composta por três tópicos. O primeiro intitulado tecnologias Digitais da informação e comunicação nos diferentes/ contextos sociais. Destina-se a abordagem sobre a era globalizada, tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC). O segundo tópico intitulado utilização das TDIC nos contextos universitários, destina-se a abordagem das redes sociais mais usadas tais como: *youtube, facebook,* WhatsApp, *Instagram* entre outros. O terceiro

tópico, Uso das TDIC em contextos e práticas universitárias, destina-se a abordagem do perfil dos participantes.

2 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos Diferentes Contextos Sociais

As TDIC são parte inerentes da historicidade da sociedade moderna, segundo Coll e Monereo (2010, p. 15) "[...] uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de aprender, de pensar [...]", podemos dizer que essa sociedade contemporânea se desenvolve junto a uma vertente global e imutável que são as TDIC

Nesse sentido será descrito de forma breve, o paradigma tecnológico e suas transformações socioeconômicas e socioculturais, para Coll e Monereo (2010, p. 16), a internet não se apresenta apenas como uma ferramenta de comunicação ou de transmissão de informações, é um fenômeno que impactou o espaço global, transformando contextos sociais, econômicos, culturais e educacionais favorecendo o aprendizado e interferindo nos comportamentos individuais e coletivos, ressignificando a forma como a sociedade se organiza coletivamente, os autores ainda afirmam, que entre todas as tecnologias que foram criadas pelos seres humanos, as TDIC são as que maior impacto causam, sendo as que exercem instrumentalização no ato de pensar, aprender e transmitir esses conhecimentos adquiridos para outras gerações.

Embora, de formas diferentes, o ser humano sempre esteve impulsionado por evoluções tecnológicas, principalmente da metade do século XX em diante. Tal organização social sempre existiu mesmo nos primórdios dos tempos, pois a cada evolução da humanidade o ser humano tem procurado formas de se adaptar, aprendendo a utilizar das invenções tecnológicas que iam sendo criadas.

Então, podemos deduzir que o tempo pode, sem sombra de dúvida, transformar a vida do homem, segundo França (2009), percebe-se o quanto pequenos inventos podem resolutamente vir a transformar o curso da história, destacamos o invento da esferográfica, em 1930, pelo argentino László Bíró,- até então usava-se penas de ganso como canetas-tinteiros – podemos imaginar que a princípio causou uma certa estranheza, pois o ato de encher a caneta com tinta, trazia-lhes concentração que os auxiliavam não só numa grafia gramaticalmente correta, mas numa caligrafia tecnicamente perfeita em termos de venustidade e simetria - agora o ato de escrever ganha independência e muda as relações no quesito de rapidez e versatilidade.

Coll e Monereo (2010, p. 18-20) versam sobre três etapas-chave no desenvolvimento das TDIC e seus efeitos na educação. A primeira etapa foi dominada pela linguagem natural (fala e gestualidade) e a capacidade que o homem possui de fazer isso de forma eficiente, através da transmissão oral no mesmo espaço e tempo; na segunda etapa o requisito básico foi forma como o homem conseguiu se adaptar e evoluir em detrimento das outras espécies, desenvolvendo habilidades e técnicas para construção, produção de alimento, vestuário etc. até a origem da escrita. Da escrita para a prensa tipográfica e, posteriormente, aos correios, que com a popularização dos livros didáticos, logo criaram o ensino a distância, por correspondência, revolucionando os modos de pensar e viver da sociedade, que migra

em massa, formando grandes centros urbanos. Desse momento em diante, entramos na terceira etapa do desenvolvimento das tecnologias, passando do sistema analógico ao desenvolvimento das redes sem fio e pela internet móvel.

Na contemporaneidade, as tecnologias transformaram a forma de pensar, sentir e agir, sendo fundamental a busca pela sua inserção no trabalho, estudo e no lazer, redimensionando a novos desafios que são inerentes à novas práticas e novos saberes.

Segundo Arruda e Piletti (2001), muitas mudanças que ocorreram na sociedade, aconteceram devido às revoluções, começaremos a discorrer com a saída da Eras das Trevas para a Era das Luzes ou Era das Letras - Iluminismo- com o apogeu das artes e valorização ao pensamento e a criação na área da literatura, onde o homem se volta a razão e a ciência abrindo caminho para novas revoluções sociais e econômicas dos séculos vindouros. Podemos citar as que abrangeram o setor econômico como a Revolução Industrial que alteraram significativamente e de modo irreversível o sistema de produção, os hábitos da sociedade e as relações de trabalho.

Também na zona rural, as tecnologias transformaram o modo de vida das pessoas, alterando-as irremediavelmente, seja, como nos séculos passados, com a invenção do arado, e na atualidade, com o uso das grandes máquinas agrícolas - colheitadeiras, ceifadeiras, pulverizadores etc. - que dinamizaram e aumentaram a produção de alimentos, fomentando mudanças econômicas e sociais. Segundo Moraes (2010, p. 39), a China tem investido maciçamente na educação rural associada às tecnologias da informação e da comunicação, visto que 70% da sua população vive no meio rural, e com o intuito de aumentar a produtividade investiu em tecnologias de satélite e fibra ótica para a dinamizar a infraestrutura das TDICs, criando Centros de Educação e Extensão (*e-centers)* uma rede de educação a distância, atendendo cerca de 1 milhão de matriculados por ano, direcionada aos jovens, mulheres e líderes locais que prestam serviços de extensão rural. Nesse molde Fainhoc (apud STRAUB, 2009, p. 30) conceitua como a tecnologia apropriada, versando pelas seguintes características: que o aprendizado acontece em um contexto cultural, onde se constrói os significados, que são facilitados através de recursos e estratégias didáticas que foram dinamizadas, no caso dos chineses, através das tecnologias como meio educativo.

> Pode-se dizer que a tecnologia apropriada seria um indicativo da relação do homem com a máquina, visando a construção do conhecimento com o auxílio de tecnologias. O homem, com sua ação transformadora, sua ação crítica e criativa utilizaria as novas tecnologias. (STRAUB, 2009, p. 31).

Vale ressaltar que com o aumento da produção de alimentos, aliado ao fim das Guerras Mundiais (1ª 1914-1918 e 2ª 1939-1945) e também da Guerra Fria (1947-1991) resultou em relativo aumento demográfico[72] convergindo em novas formas de pensar e vivenciar as relações sociais, e no decorrer do século XX, ocorre a expansão e desenvolvimento das tecnologias, que vão além de simplesmente equipamentos e máquinas (computadores, eletrodomésticos e os mais recentes celulares, *smartfones*, internet, videoconferências, *blog* etc.), não há como negar que os reflexos recaem

[72] O ponderado demógrafo David Foot contribuiu muito para a popularização da demografia como instrumento analítico e revitalizou o modo de pensar a respeito de vários fenômenos atuais.

primeiramente na divisão social do trabalho, passando a caminhar culturalmente intermediado pelas tecnologias, nesse prisma os primeiros impactos são sentidos no sistema produtivo que Tapscott (1999, p. 15) chama de *Economia Digital*:

> As empresas estão começando a trabalhar juntas, em redes, na realização de pesquisas, fabricação de bens e prestação de serviços. Nesta nova economia, universitários, e até mesmo aos que não concluíram o terceiro grau, vêem oportunidades de desempenhar funções gratificantes (...) por causa da Internet e da nova mídia digital global, há uma nova flexibilidade quanto à localização física do trabalho.

Na contemporaneidade, as TDIC marcam fortes presenças na sociedade que praticamente qualquer atividade do nosso dia elas estão inseridas, para Palfrey e Gasser (2011, p. 13) "[...] a era digital transformou o modo como as pessoas vivem e se relacionam umas com as outras e com o mundo que a cerca.", e nos lembram que apesar de pensarmos, que muitas das vezes, já ocorreu a saturação das TDIC nenhuma geração viveu toda sua existência na era digital.

Do ponto de vista epistemológico ocorreu uma trajetória evolutiva, no que tange, a forma de como os indivíduos se relacionarem com seus pares, permeados pelas várias tecnologias, tanto as instrumentais como as intelectuais, isso ocorreu nos vários setores da sociedade e em especial no da educação. Nesse contexto as tecnologias ampliam o potencial cognitivo humano seja ele voltado para a individualidade ou para a coletividade, para Lévy (2003, p. 28), a inteligência coletiva é "[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências". Essa afirmação compactua com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que evidencia as competências e as habilidades, inerentes aos estudantes para que de fato se efetive o seu direito, à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo, das 10 (dez) competências preconizadas nesse documento, destaco as seguintes:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 24).

O objetivo da proposta das 10 competências na BNCC (2018), é para que o estudante, ao final do Ensino Médio, tenha desenvolvido capacidades e habilidades

para apreensão do pensamento crítico, da criatividade, da diversidade, da comunicação, das tecnologias digitais, assim, como a ética, moral, responsabilidade social entre outros conceitos importantes, visando permear suas vivências na área social, emocional, cultural e educacional com a sua inserção universitária para posteriormente e/ou concomitantemente, com as que tange o trabalho.

2.1 Utilização das TDIC nos Contextos Universitários

Segundo França (2009), as tecnologias independente da sua forma e uso são incontestavelmente fomentadoras e facilitadoras da expansão das capacidades cognitivas dos que delas fazem uso, seja para interação social a exemplo das redes sociais mais usadas: *YouTube*, *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Messenger*, *Twitter*, *LinkedIn*, *Pinterest* ou das tecnologias digitais mais comumente usadas nas escolas como a *internet*, *tablets*, computadores, data show, videoconferência, aplicativos e outras plataformas, que são usadas por educadores com a finalidade de dinamizar e estimular a imaginação dos estudantes, além, de dar um suporte na preparação e ministração das aulas expositivas dos docentes.

Para o contexto das universidades, Sartoretto e Bersch (2019) traz conceitos que vão além das tecnologias digitais, pois não se pode deixar de mencionar as tecnologias assistiva, que no Brasil, foi organizada pelo Comitê de Ajudas Técnicas - CAT[73] instituído pela PORTARIA N° 142, De 16 De Novembro de 2006 - o termo foi criado para identificar quais seriam esses recursos utilizados que facilitariam as habilidades funcionais de pessoas com deficiência - e entendemos aqui os estudantes da Educação Básica até posteriormente os que ingressaram nas universidades públicas e privadas - com a finalidade de promover a inclusão e a independência. Esses recursos são: rampas de acesso a calçadas e a prédios; Andadores; Lupas manuais ou eletrônicas; *Softwares* ampliadores de tela; Aparelhos para surdez; Avatares Libras.

Para Gadotti (2000), o século XXI foi marcado por mudanças tanto nos campos político, econômico e social quanto nos da cultura, ciência e tecnologia. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da era da informação. Para Castells (2003) é possível afirmar que se vive a era da sociedade do conhecimento, principalmente em consequência da informatização associada ao processo de globalização das telecomunicações.

Desta forma, surge então, a emergência de um novo paradigma tecnológico organizado em torno de tecnologias de informação. Conforme Castells (2011), essa emergência é resultado do processo de produção vigente e de uma economia em rede, deverás interdependente, que se torna cada vez mais apta a aplicar seu progresso na própria tecnologia, conhecimento e gestão.

Para Castells (2011), na atualidade, a informação, é a base material. A tecnologia, nessa relação, associa-se e não se sobrepõe. Desta forma, as tecnologias atuais exercem influência na vida social, econômica e política da sociedade e estão ligadas ao processo de democratização do saber, pois estar em rede possibilita a emersão de novos espaços na busca e compartilhamento de saberes.

[73] ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República)

3 Método e procedimentos de pesquisa

Primeiramente, utilizamos da pesquisa bibliográfica para nos apropriarmos de conceitos e entendermos como acontece o uso das tecnologias nas universidades públicas e privadas, utilizamos também questionário com perguntas fechadas, usando a interface das mídias através do aplicativo *google forms* -foram enviadas nos grupos de *whatsapp* das turmas - com o objetivo de mapear os diferentes usos de recursos tecnológicos para realização de trabalhos acadêmicos das áreas das ciências humanas, ciências exatas e ciências biológicas, das quatro instituições envolvidas na pesquisa, sendo duas Universidades públicas e duas privadas.

Para Malhotra (2006), os estudos baseiam-se nos princípios da pesquisa quantitativa, pelo fato de que a pesquisa quantitativa é uma metodologia que procura quantificar os dados e, geralmente, aplica alguma forma de análise estatística.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), define-se "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

4 Usos das TDIC em contextos e práticas universitárias

Perfil dos participantes

Muitos estudiosos das tecnologias aliada à educação, como Palfrey e Gasser (2011), Rojo (2013); Levy (2003), Castells (2011), Coll e Monereo (2010), Monereo e Pozo (2010) entre outros, têm se debruçado a estudar o impacto do uso das TDIC nos processos cognitivos que levam à aprendizagem, para dar respostas às questões da pesquisa, postulou-se reflexões à luz das suas teorias, objetivando analisar as questões respondidas pelos universitários, com o rigor científico que a pesquisa exige. Nesse viés, o questionamento que permeia essa pesquisa, mensurou fulgurar se esses universitários utilizam as TDIC na elaboração de trabalhos acadêmicos, quais tecnologias são mais utilizadas, assim como, a frequência do uso no contexto das aulas das diferentes disciplinas nos cursos de graduação.

Outra questão que será devidamente analisada, se a diferença de idade entre os universitários evidenciaria um abismo entre as gerações, para Monereo e Pozo (2010), esse abismo pode estar acontecendo, principalmente quando numa mesma turma, existam gerações com diferenças de décadas (duas ou mais), ou até mesmo em relação aos docentes que não conseguem adaptar-se ao crescente uso das tecnologias no contexto educacional, gerando um saudosismo, da velha escola, onde o saber era transmitido basicamente do professor para o aluno, de forma oral. Entretanto, alerta que introduzir o computador e uma ou outra tecnologia, não configura uma verdadeira reestruturação no ensino, isso de fato, só acontece quando docentes e discentes mudam a forma de pensar e de se comunicarem.

> Pela visão da psicologia cultural, e mais especificamente a partir de uma perspectiva Vygostskiana, é normalmente aceita a tese de que as ferramentas com as quais manejamos nosso entorno não apenas transformam o mundo que nos rodeia como transformam, também, as práticas daqueles que as utilizam e, consequentemente,

> transformam os modos de agir e de processar os pensamentos .(MONEREO; POZO, 2010, p. 98).

Logo, ao analisar o perfil dos 43 acadêmicos que responderam à pesquisa, descobriu-se que nessas turmas há, alunos menores de 18 anos e até com mais de 40 anos, esses dados ficaram caracterizados em percentual da seguinte forma: até 18 anos 14%; de 19 a 25 anos 65,1%; de 26 a 30 anos 1%; de 31 a 39 anos 11,6%; acima de 40 anos 7%. Sendo predominante o sexo feminino com 67,4%, contra 32,6% do sexo masculino, comprovando dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que divulgou em 2018 um estudo das Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil[74]:

Podemos perceber a vantagem educacional da mulher em relação ao homem nesta faixa etária de 18 a 24 anos de idade, dados que se confirmam também aqui em Sinop, sendo a faixa etária que mais apresenta estudantes na nossa pesquisa frequentando a universidade, não apontamos na pesquisa, qual faixa etária está o maior percentual de mulheres em Sinop, mas no cenário nacional constatou-se ser a faixa etária onde tem o maior número de mulheres matriculadas no ensino superior, IBGE (2018) cita que está relacionado ao fato, do homem ser inserido no mercado de trabalho mais cedo. Outro dado que chama a atenção é a diferença do percentual das mulheres em relação aos homens que concluem o ensino superior, o apontamento do IBGE (2018, p. 5) é de que entre as pessoas "de 25 a 44 anos de idade, em que o percentual de homens que completou a graduação foi de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu 21,5%, indicador 37,9% superior ao dos homens."

Os dados apontam que a maior quantidade de universitários está na faixa de 19 a 25 anos, o que somado aos anos de estudo do ensino fundamental e médio, esses universitários obtiveram êxito em concluir a Educação Básica no tempo certo, ingressando no ensino superior subsequentemente ao término do ensino médio. Incluímos nesta pesquisa universidades públicas e privadas, sabemos que o ingresso nas universidades acontece através do Enem e vestibulares - algumas universidades ainda utilizam -. Porém, enquanto nas universidades públicas há a gratuidade, nas instituições privadas cobram mensalidades. Apesar de ser relevante, saber se os estudantes possuem créditos educativos como Fies e ProUni [75], não me detive neste quesito, para não desviar do meu objeto de pesquisa, que são as TDIC no contexto universitário e qual o uso que os estudantes fazem para realizarem seus trabalhos acadêmicos.

Outro dado que chamou a atenção, foi o percentual de alunos oriundos de escolas públicas 62,8%, demonstrando o importante papel que o ensino gratuito tem cumprido na sociedade, dando ao estudante o direito da continuidade de seus estudos. Ressalta-se que não foi discriminado no questionário, desses 62,8% que concluiu o ensino médio público, se estão a cursar em universidade pública seu curso

[74] https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf

[75] **Fies** – Financiamento Estudantil. Programa do Governo criado em 1999 para substituir o Programa de **Crédito Educativo** – PCE/CREDUC. Destina-se a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação
ProUni oferece dois tipos de bolsas: integral e parcial (50% da mensalidade). A bolsa integral é para estudantes com renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. A bolsa parcial é destinada aos estudantes com renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos. https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/enem/prouni/

superior. No ensino privado distingue-se 16,3%, já no público e privado - início da escolarização no privado e terminou no privado, ou vice-versa, com 16,3%, mas, sem dúvida, o que chama a atenção é o percentual de 2,3% de alunos vindos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Logo, se faz o questionamento: Será que a EJA não tem formado alunos nos últimos anos? A oferta é maior que a demanda existente, ou o contrário, a oferta é menor do que a demanda? Ou o que é mais grave, esses alunos que terminam seus estudos na EJA, param de estudar, porque, consideram suficiente, a conclusão do ensino médio, por talvez, considerarem não serem aptos para dar seguimento a seus estudos. Também, considera-se que a necessidade de trabalhar para suprir com as necessidades de sustento e manutenção familiar, é um fator preponderante que se torna empecilho para que deem seguimento aos estudos. Mantém esses questionamentos pertinentes pairando no ar, fiar-se-á uma análise sobre os direitos desses jovens, adultos e até mesmo idosos, que pela ausência do Estado está sendo ignorado seu direito ao exercício pleno da cidadania, que se dá por meio da educação. Segundo Capucho (2012) o Estado deveria priorizar políticas públicas afirmativas para atendimento a esses estudantes-trabalhadores da EJA, na tentativa de fato da universalização a educação em nosso país, apesar dessa modalidade ser contemplada na Constituição Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) e posteriormente na Lei do Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), ainda não são suficientes para garantia do financiamento público de uma educação que contemple essa modalidade de ensino.

Compactua-se com o pensamento de Capucho (2012) de que a sociedade, principalmente a elite conservadora brasileira tem uma dívida com esses estudantes-trabalhadores, pois já lhes foi negado o direito a estudar e concluir seus estudos no tempo certo, retornam depois, de adultos para o fazerem, mas, no entanto a progressão da elevação da sua escolaridade, nem sempre acontece, como pode-se constatar no recorte da pesquisa, evidenciando um total desrespeito às políticas que traz uma equidade aos desiguais, e reforçando o que Capucho (2012, p.25) "[...] não adianta alardear a universalização da educação se não há políticas que a garantam a todos(as), com qualidade social e condições de permanência e continuidade".

No interior de uma universidade temos gerações diferentes, e embora o maior número de estudantes esteja entre os 19 a 25 anos, existe um percentual considerável que estão na faixa etária dos 31 a 39 anos e apesar de ter poucos alunos de 40 anos ou mais, eles estão inseridos nesse mesmo espaço constituído de saber sistematizado. Monereo e Pozo (2010, p. 98) admitem que pode haver um conflito de geração, ou um abismo sociocognitivo, porque, embora haja jovens que se relacionam de forma superficial com as tecnologias, também há aqueles de idade mais avançada que por fazerem uso constante das TDIC, se familiarizam e se relacionam em rede com bastante desenvoltura, nesse sentido as TDIC causam uma diferenciação de como pensar e se relacionar, daqueles "[...] que fazem uso esporádico ou circunstancial dessas tecnologias e aqueles outros cujas atividades cotidianas dificilmente não se encontram ligadas a algum dispositivo tecnológico [...]". Ao perguntar se os universitários utilizavam tecnologia digital na realização de seus trabalhos acadêmicos: 100% afirmaram que fazem o uso. Na pergunta sobre qual a regularidade do uso: 72,1% responderam que sempre usam; 21,6% quase sempre; e 2,3% raramente. Podemos perceber que o uso das TDIC é uma realidade vertiginosa, pois todos fazem uso, em maior ou menor intensidade, mas inegavelmente percebe-se

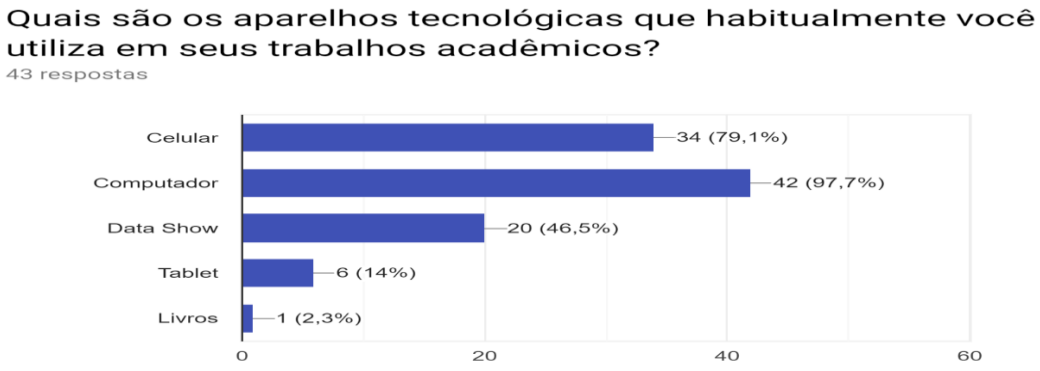
que está arraigado no processo educacional, assim como, nas práticas cotidianas do dia a dia, como na interface das redes sociais, operações bancárias por aplicativos, redes de computadores interligadas em âmbito empresarial etc. Nesse recorte da pesquisa pode-se perceber que esses alunos, estão em permanente contato com as TDIC, Monereo e Pozo (2010, p. 101) conceitua essa prática dos discentes em estágios consecutivos de aproximação, que pelo uso constante "[...] passariam de ser nativos digitais para o estágio de tornar naturais algumas funções para, finalmente, ir construindo uma identidade distribuída entre os diversos cenários virtuais [...]".

Monereo e Pozo (2010, p.101) adotam o conceito de nativo digital, com o argumento de que é "uma das mais metáforas mais afortunadas dos últimos cinco anos", citando no seu livro, o conceito desenvolvido pelo autor Marc Pressky (*Don't Bother Me Mon - I"m Learning*), mas, no decorrer do desenvolvimento do estado da arte na pesquisa, ficou evidenciado que outros três autores escreveram sobre esse conceito de forma similar, como: Don Tapscott (*Growing Up Digital*), Neil Howe e William Strauss (*Millenials Rising*) e Palfrey e Gasser (2011), sendo esse, escolhido para o desenvolvimento do conceito, em consonância com Pressky definido por Monereo e Pozo (2010).

Segundo Palfrey e Gasser (2011) existe uma clara divisão de gerações, entre os que nasceram antes de 1980, que são as pessoas que foram aprendendo a se adaptar com as evoluções tecnológicas definidos como os Colonizadores Digitais - não nativos do ambiente digital - , que apesar de serem mais velhos cresceram em um mundo analógico e foram adaptando-se às novas tecnologias, também temos os Imigrantes Digitais, que são as pessoas menos familiarizada com as tecnologias e que aprenderam bem mais tarde a utilizar de algumas tecnologias para poderem acessar suas redes sociais. Os que nasceram após 1980 são os Nativos Digitais que para Palfrey e Gasser (2011, p. 11) [...] "eles têm acesso às tecnologias digitais. E todos tem habilidades para usar essas tecnologias. (Exceto o bebê - mas ele logo vai aprender)".

O gráfico 1 demonstra os aparelhos mais utilizados pelos universitários.

Gráfico 1: aparelhos mais usados pelos universitários



Fonte: Gráfico produzido pelas pesquisadoras

Pode-se perceber que os mais utilizados são o próprio celular e o computador de mesa ou os pessoais como os *notebooks,* pela facilidade em levar para as aulas. Analisando esse gráfico podemos perceber quase uma totalidade no acesso às tecnologias digitais, na questão seguinte os universitários respondem que fazem uso

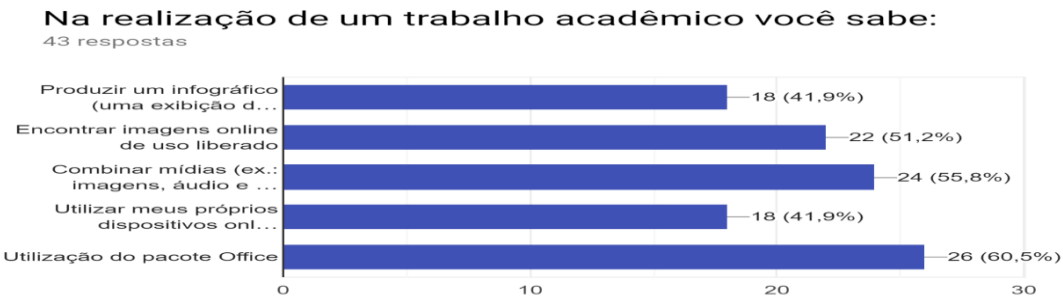
de pesquisas online (acima de 40%), ou seja, estão conectados na internet, para realizarem suas atividades universitárias, e podemos considerar que possuem uma identidade digital, que segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 57-58) os Nativos Digitais a fazem por estarem crescendo em ambientes digitais, "[...] os Colonizadores Digitais (não nativos de ambiente digital), porque cresceram em ambientes analógicos [...]" (PALFREY; GASSER, 2011, p. 13), também os Imigrantes Digitais que são aquelas pessoas mais velhas, que aprenderam a usar as tecnologias pela necessidade e ritmo imposto pela modernidade, todos usuários das redes sociais, acabam retroalimentando informações sobre suas vidas, formando um dossiê digital.

Questões sobre privacidade, identidade digital, excesso de informações estão sendo discutidas por psicólogos, pedagogos, linguísticos no que se refere à língua e linguagem e letramentos digitais - *internetês* - embora a era tecnológica tenha algumas poucas décadas, mudou a forma como nos relacionamos com o mundo a nossa volta, anteriormente, as informações no ato da matrícula em uma universidade, ou quando se abria uma conta num banco, ou um crediário numa loja, eram armazenadas num fichário devidamente catalogadas e restritas ao Recurso Humano da entidade, hoje nossos dados estão em rede,- supõem-se que sejam sigilosos e seguras, qual é nossa surpresa quando chega, um novo cartão de crédito, de um banco que nunca pedimos, ou uma loja qualquer entra em contato oferecendo produtos - e são constantemente atualizadas nas redes sociais. Palfrey e Gasser (2011, p. 54-64) alertam sobre esse excesso de informação que são coletadas e armazenadas, ficando a disposição de outros usuários, como o compartilhamento de fotos *online*, e nos caso dos estudantes o plágio das informações pesquisadas de produções científicas, que evidenciam muitas das vezes problemas quanto a ética, nesse mundo tecnológico que se constitui pela volatilidade e pela velocidade da informação. Segundo Cortella (2007, p. 103), atualmente a ética é compreendida como parte da filosofia, cuja teoria estuda o comportamento moral e relaciona a moral como prática, entendida como o exercício das condutas. Sendo também entendida como um tipo de qualidade de conduta que é esperada das pessoas como resultado do uso de regras morais no comportamento social. De acordo com Palfrey e Gasser (2011), os nativos digitais sabem que derrame de informações acontece, mas não estão preocupados com isso.

Estamos certos que a cada dia, novas dimensões da face das TDIC vão surgindo, e talvez tanto descuido poderá resultar em sérios problemas no futuro, questões quanto a postagens indevidas de opiniões pessoais de cunho preconceituosos ou desrespeitosos contra alguém ou algum grupo específico, não raro, são alvos de análise de possíveis empregadores que verificam o perfil dos candidatos na *internet,* no ato das admissões. De acordo com Palfrey e Gasser (2011) ninguém é capaz de controlar os dossiês digitais produzidos, nem mesmo quem os produz, seus pais ou até mesmo o governo, e por ser imprevisíveis tais implicações, se faz necessário ter cuidado ao manusear dados e informações, primando pela segurança e privacidade dos usuários.

O gráfico 2 demonstra quais são os conhecimentos nas mídias digitais pelos universitários.

Gráfico 2: demonstra quais são os conhecimentos nas mídias digitais pelos universitários.



Fonte: Gráfico produzido pelas pesquisadoras
1- Produzir um infográfico (uma exibição de fatos e estatísticas sobre determinado tópico);
2-Encontrar imagens online de uso liberado;
3-Combinar mídias (ex.: imagens, áudio e vídeo) em um produto digital;
4- Utilizar meus próprios dispositivos online para ampliação de conhecimento;
5- Utilização do pacote Office;

No decorrer da pesquisa fica evidenciado o uso das TDIC no ambiente das universidades, e que estas estão diretamente relacionada com a aprendizagem, percebe-se que os acadêmicos estão valorizando seu uso de forma positiva, pois as utilizam com frequência na realização de seus trabalhos acadêmicos, segundo Mauri e Onrubia (2011) cabe ao professor tirar o máximo de proveito desse universo rico em pluralidades das linguagens, transformando suas aulas em exploratórias com seleção de informações essenciais para que tenham acesso às diversas linguagens (multimídia e hipermídia).

Sob essa premissa espera-se que os universitários, estejam usufruindo ao máximo do arsenal tecnológico disponível, e que as TDIC tenham existência corroborativa para uma efetiva aprendizagem colaborativa, numa relação interativa entre professores e alunos, revertendo em saberes consolidados com vistas a promoção de "[...] sua atividade mental de caráter construtivo; [...] e o professor, que ajuda o aluno no processo da construção de significados e de atribuição de sentidos aos conteúdos de aprendizagem." (MAURI; ONRUBIA, 2011, p. 125**).**

5 Considerações finais

De acordo com a pesquisa bibliográfica estamos prestes a vivenciar uma era globalizada cada vez mais digitalizada, onde a história da sociedade se entrelaça com esse fenômeno impulsionado pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC). Coll e Monereo (2010, p. 10) asseveram que "[...] uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como sociedade da informação (SI), que viabiliza novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de aprender, e de pensar [...]", desta forma, podemos dizer que essa sociedade contemporânea se desenvolve junto a uma vertente global e imutável que são as TDIC.

Diante da análise do perfil de 43 acadêmicos que responderam a pesquisa, percebemos a vantagem educacional da mulher em relação ao homem. Nesta faixa etária de 18 a 24 anos de idade, esses dados também se confirmaram aqui na cidade de Sinop, sendo está a faixa etária que mais apresenta estudantes em nossa pesquisa frequentando a universidade.

Nesta pesquisa não apontamos, qual faixa etária está o maior percentual de mulheres em Sinop. Porém, o cenário nacional constatou-se ser a faixa etária onde tem o maior número de mulheres matriculadas no Ensino Superior. No decorrer da pesquisa fica evidenciado o uso das TDIC no ambiente das universidades, e que estas, diretamente, relacionam-se com as aprendizagens, percebe-se que os acadêmicos estão valorizando seu uso de forma positiva, pois utilizam com frequência na realização de seus trabalhos acadêmicos.

Referências

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a História**. História Geral e História do Brasil. Editora Ática. São Paulo - SP, 2001.

BNCC – **a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica** / organização Tereza Perez. — São Paulo: Editora Moderna, 2018. Vários autores. Bibliografia.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. - São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção educação em direitos humanos; v.3).

CASTELLS, Manuel; **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel; CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. Ed. Ver. amp. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI. Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In*: COLL, César. MONEREO, Carles e colaboradores. **Psicologia Da Educação Virtual**. Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação E Da Comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Tecnologias da informação e comunicação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª ed. – São Paulo: Atlas, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: Em perspectiva, v. 2, n. 14, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • n.38.
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf

LÉVY, Pierre**. As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de janeiro: ed. 34, 1993.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio.O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles e colaboradores. **Psicologia Da Educação Virtual**. Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação E Da Comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.97-117.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a distância e ensino superior**: introdução a didática a um tema polêmico. São Paulo – Senac, 2010), p.10.

MAURI, Teresa. ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. *In*: COLL, César. MONEREO, Carles e colaboradores. **Psicologia Da Educação Virtual**. Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação E Da Comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-135.

PALFREY, JOHN. GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução: Magda F. Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352 p.; 23cm.

SARTORETTO. Mara Lúcia; BERSCH Rita. ©2019. **Assistiva Tecnologia e Educação.** http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html

STRAUB, Sandra L. Wrobel. **Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação** – Realidade na escola pública. Cáceres- MT: Editora UNEMAT, 2009.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital**: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net; tradução Ruth Gabriela Bahr; . São Paulo: MAKRON Books, 1999.

TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE LINGUA ESTRANGEIRA E SUA RELAÇÃO COM AS CRENÇAS: UM ESTUDO DE CASO DE DUAS APRENDIZES[76]

Thauany Ferreira AMARO[77]
Jislaine da LUZ[78]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Letras

RESUMO: Este trabalho objetivou, a partir de relatos de experiência de aprendizes de segunda língua, averiguar quais foram as teorias de aprendizagens de línguas que fizeram parte do processo de aprendizado dessas pessoas. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa na qual entrevistou-se duas pessoas – uma que já havia aprendido a língua inglesa e outra que estava no processo de aprendizagem da língua espanhola – e, posteriormente, feita uma análise das entrevistas que foram transcritas. Na análise de dados e escolha da metodologia de pesquisa lançamos mão dos escritos de Barcelos (2001 e 2004) e Santos (2018) para compreender um pouco sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas, bem como Gil (2008) na elucidação sobre os percursos metodológicos percorridos e a escolha de entrevista como um instrumento de coleta de dados. Além destes, este estudo também se amparou no livro de Paiva (2014) acerca das teorias que estão por trás da aquisição de segunda língua. Os resultados de ambas as informantes que fizeram parte do estudo corroboram com o que Paiva (2014) aborda em seu livro ao dissertar que uma teoria apenas não é suficiente para a aprendizagem de todas as habilidades de uma língua mas sim que, ao combinar mais de uma, elas conseguem se complementar e atingir sucesso no aprendiz. Por fim, durante as análises do *corpus*, foi possível notar, em uma das voluntárias do estudo de maneira mais exacerbada do que na outra, como as crenças estão presentes no relato de cada uma e como isso pode ser um empecilho para a afetiva aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: Linguística aplicada; aquisição de línguas; crenças.

ABSTRACT: *This work aimed, from reports of learning experiences of the first language, average of how many were the knowledge of learning of languages that was part of their learning process. To this end, a qualitative research was conducted in which two people were interviewed - one who had already learned the English language and another who was in the process of learning the Spanish language - and then an analysis of the interviews that were transcribed. In data analysis and choice of research methodology we use the writings of Barcelos (2001 and 2004) and Santos (2018) to understand a little about beliefs in language teaching and learning, as well as Gil (2008) in elucidating the pathways methodological studies and the choice of interview as a data collection instrument. Besides these, this study was also supported by Paiva's book (2014) about the theories behind second language acquisition. The results of both*

[76] Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida para a disciplina de Línguas Estrangeiras em Diferentes Contextos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus universitário de Sinop, ministrada pela Dra. Juliana Freitag Schweikart.

[77] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: thauany.f@gmail.com.
[78] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: jislaineluz@hotmail.com

informants who were part of the study corroborate what Paiva (2014) addresses in his book by stating that one theory is not only sufficient for learning all the skills of a language, but that by combining more than one, they can complement each other and achieve learner success. Finally, during the analysis of the corpus, it was possible to notice in one of the study volunteers more exacerbated than in the other, how the beliefs are present in each one's report and how this can be a hindrance to the affective learning.
***KEYWORDS**: Applied Linguistics; language acquisition; Beliefs.*

1 Introdução

Os estudos que envolvem crenças linguísticas têm crescido hodiernamente e neste artigo são discutidos quais os processos envolvidos na aquisição de línguas adicionais e qual o papel ocupado pelas crenças nesse aprendizado.

Nos propomos a fazer uma abordagem breve sobre as crenças e como elas podem influenciar nos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para tal, fizemos uma pesquisa qualitativa na qual foram entrevistadas duas pessoas que são avaliadas como proficientes em uma língua estrangeira para que fosse possível averiguar, partindo da prática, quais as principais teorias que fizeram parte do aprendizado dessas participantes do estudo.

Os resultados apontam para o interacionismo e behaviorista-estrutural, no entanto, em uma das participantes, percebeu-se uma grande influência de crenças em sua fala, motivo este que direcionou esta pesquisa para a busca pela compreensão da influência das crenças neste processo.

2 Metodologia e execução da pesquisa

Visando compreender mais sobre como se dão os processos de aprendizagem de segunda língua, fez-se uma pesquisa com duas pessoas a fim de saber quais foram as ferramentas de aprendizagem que elas utilizaram para conseguirem apreender uma segunda língua.

Para a que a entrevista ocorresse, foi necessário fazer um contato prévio com cada uma das participantes para verificar com a disponibilidade de tempo e interesse em fazer parte destas. Entretanto, apesar de o contato inicial ter sido feito pela mesma ferramenta de comunicação, as entrevistas foram feitas de maneiras distintas.

Com a participante 1, doravante **P1**– para preservação de identidade dos informantes, identificaremos cada um como **P1** e **P2** – foi pessoalmente utilizando o gravador do celular e com a entrevistada 2 por meio de aplicativo no qual ela enviou áudios respondendo às perguntas feitas pela entrevistadora.

Foram feitas apenas duas perguntas bases para ambas entrevistadas configurando assim uma entrevista focalizada que, de acordo com os conceitos de Gil (2008, p. 112) neste modelo "o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada.".

Este modelo se encaixou nesta pesquisa pois, durante a execução de cada entrevista, para cada uma foram feitas mais perguntas buscando compreender melhor o processo de aprendizagem de cada uma, intuindo trazer a conversa para o foco principal da pesquisa totalizando pouco mais de vinte (20) minutos de gravação

que, posteriormente, foram transcritos para que pudessem ser devidamente analisados.

Diante dos caminhos metodológicos, fazermos a conclusão do resultado desta pesquisa apresentando o perfil de cada uma das entrevistadas e explicando, consequentemente, a teoria que se aplicaria melhor a cada forma de aprendizagem de acordo com a compreensão desenvolvidas pela entrevistadora a partir das leituras feitas nas aulas de Língua Estrangeiras em Diferentes Contextos - LEDC.

2.1 Crenças

Inicialmente o foco da pesquisa estava unicamente em averiguar, a partir das respostas dadas por cada uma das informantes, quais seriam as teorias de aprendizagem que se encaixavam melhor na forma como elas aprenderam a L2. No entanto, quando partimos para a parte analítica, foi percebido que nos relatos da P2 havia muitas crenças com relação à língua inglesa que a fizeram migrar para o espanhol.

Achamos interessante, portanto, dividir o foco inicial com as crenças linguísticas, com o intuito de compreender um pouco sobre como as crenças atuam, o que são e como podem influenciar nos processos de aprendizagem de línguas.

Com o propósito de entender, de maneira breve, acerca do conceito de crença, recorremos as escritas de Ana Maria Ferreira Barcelos (2004) em seu artigo '*Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*' no qual ela faz uma reflexão acerca do conceito de crenças com relação a aprendizagem de línguas no campo da linguística aplicada.

> O conceito de crenças não é específico da LA. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro.
> [...]
> Não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar. (BARCELOS, 2004, p. 129).

Ainda que haja múltiplos conceitos para o termo em questão, a autora tem algumas observações a respeito dele que podem contribuir para melhor assimilação:

> [...] todas as definições enfatizam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Em outras palavras, parece haver um consenso que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem [...]
> Assim, as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. (BARCELOS, 2004, p. 132).

2.1 Perfil das entrevistadas

Neste subitem é possível visualizar o perfil de cada uma das participantes. Fizemos uma síntese das informações extraídas das entrevistas e colocamos na tabela abaixo:

P1	É professora e coordenadora pedagógica em uma escola de idiomas e aprendeu língua inglesa através de curso de idiomas feito durante 10 anos desde os seis anos de idade até os 16. Considera que o que fez com que ela adquirisse a competência da fala de fato foi o fato de, concomitantemente ao curso, ter utilizado filmes, séries, vídeos, músicas e coisas do gênero para aprender as pronúncias e aperfeiçoar a audição para a língua inglesa.
P2	Estudante de espanhol, já tentou várias vezes aprender a língua inglesa, mas não obteve sucesso. Já consegue ler, escrever assim como falar e ouvir coisas em espanhol. Considera que o fator crucial para sua aprendizagem da língua espanhola foi a sua vontade de aprender a língua

2.3 Aprendizagem de língua estrangeira

Neste tópico encontram-se os excertos das entrevistas de ambas as participantes que apontam os mecanismos de aprendizagem que elas utilizaram para adquirir as habilidades necessárias para se tornarem proficientes em uma língua estrangeira. Outrossim, as análises possíveis e identificações sobre as teorias que podem se aproximar de cada uma.

2.3.1 Excerto da entrevista com a P1 e análise dos relatos

Foi pedido a P1 para que ela falasse um pouco sobre a sua experiencia com a língua inglesa, como havia se interessado e como é que havia aprendido essa língua. Cortamos as falas que se dispersavam desse enfoque para facilitar a compreensão acerca do processo de aprendizagem dessa participante.

> **(01) P1**: Eu comecei a estudar inglês eu tinha 6 anos de idade e foi num curso de inglês na minha cidade natal. [...] que tem uma abordagem bem tradicional, bastante gramatical, pouco focada na conversação. [...] Eu gostava de estudar inglês, mas de outras maneiras: ouvindo música. Gostava de sempre de saber cantar e acompanhar a letra da música, cantar bem direitinho. Saber o que que aquela música estava falando, o que queria dizer ... dessa forma também aprendi não só a pronúncia, mas também aprendia palavras novas, expressões... gostava também de assistir vídeos, seriados…[...] isso sempre aliado com o curso de inglês que eu fazia. [...] acho que aprendi muito mais com essas estratégias de ver filme, de assistir seriado tudo com legenda em inglês [...] aí quando eu tinha uns 14 anos eu fiz uma imersão, não chegou a ser um intercâmbio porque foi só 30 dias. [...] Assim, não aprendi coisas novas além do que eu sabia, mas tive a oportunidade de praticar o que eu já sabia. [...] começar a estudar mais novinha assim, criança foi um ponto que me ajudou muito, principalmente a desenvolver o gosto pelo inglês e também a ser algo mais natural. [...] Quando eu vi eu estava falando inglês.

Como é mostrado no quadro de apresentação do perfil das entrevistadas, a P1 é professora e, devido a isso, ela tem conhecimento de métodos de aprendizagem além de uma autoconsciência sobre o que funcionou e o que não

Nessa entrevistada, de acordo com o relato, a teoria predominante no processo de ensino foi baseada na behaviorista-estrutural com pouco foco na fala e mais focada na escrita e leitura, visando entender como funciona a estrutura da língua.

No entanto, as outras competências foram supridas fora da escola de idiomas, pela própria entrevistada buscando ter interação com o inglês. Portanto, além da teoria supracitada, também se aplica hipótese do *input* compreensível de Krashen (1985), já que ela buscou entender as músicas, filmes etc. e, dessa forma, a língua fez sentido para ela, ocorrendo a aprendizagem.

Paiva (2014) disserta sobre o funcionamento da hipótese afirmando que "a hipótese prevê que existe apenas uma forma de adquirir a língua: compreendendo mensagens, ou seja, recebendo 'input compreensível'." (PAIVA, 2014, p. 31).

2.3.2 - Excerto da entrevista com a P2 e análise dos relatos

> **(02) P2**: Na realidade, eu penso assim... o que fez diferença mesmo... o que eu acredito que foi relevante e fez toda a diferença no meu aprendizado foi a minha vontade de aprender. Não somente sobre a língua, mas também sobre a cultura. [o fato de] todo mundo falar... é obrigatória a fala em espanhol, mesmo que for aquele enrolado, aquele portunhol mais a gente sabe que a todo momento temos que falar espanhol é uma regra didática da escola e eu acho perfeito. E facilita o aprendizado e muito.

Para essa entrevistada a motivação, destacada no modelo da aculturação, foi de suma relevância. Porém, além disso, durante a entrevista ficou claro que os métodos utilizados no ensino envolvem interação mesmo que não seja com falantes nativos. A todo momento os alunos estão ouvindo e falando as palavras em espanhol, tal qual ocorre na hipótese de interação.

Paiva (2014) atesta que apesar de ter sido atribuída a Michael Long, o trabalho pioneiro desta hipótese é de Hatch (1978) e explana que "Hatch levanta a hipótese de que a aquisição não parte da estrutura para o discurso, mas o contrário." (p.99). Para corroborar com essa afirmativa, ela cita o próprio, na qual ele afirma que "aprende-se como conversar, como interagir verbalmente e, dessa interação, se desenvolvem as estruturas sintáticas" (HATCH *apud* PAIVA, 2014, p. 99).

A P2, apesar de ter sido perguntada sobre sua aprendizagem de língua espanhola, passou a maior parte do seu relato falando sobre a língua inglesa e suas tentativas de aprendizagem não bem-sucedidas desta. Diante disso, procederemos daqui por diante, demostrando, através dos relatos coletados, quais as crenças aparentes cultivadas por esta participante.

2.3.3 Crenças nos relatos da P2

Em Barcelos (2007) ela assevera que um aspecto que tem importância quando se fala em crenças é que nós podemos ter consciência de sua existência ou não. E

trago essa assertiva para que possamos tentar compreender os relatos da P2 com relação à língua inglesa.

A primeira pergunta feita para ela foi "como aprendeu a falar espanhol?" e, ao responder, ela acabou focando mais nas experiências com a língua inglesa.

> **(03) P2**: Eu já havia tentado fazer a segunda língua, só que no inglês, há alguns anos atrás, porém, não tive sucesso, por conta que eu não consigo aprender o idioma, para mim é muito difícil o inglês, eu não consigo capturar a essência da formulação de frases, do contexto... e por eu ter sofrido muitos traumas em relação ao inglês na infância, na adolescência também não foi muito bom, então eu vim de um histórico que todas as vezes que eu tentei fazer o inglês não deu certo, então eu parti para o espanhol.

Observando os trechos destacados neste relato, pode-se notar algumas crenças expostas pela informante que não apenas fazem parte de sua experiência individual com a língua e sim de crenças gerais e comuns no Brasil como a de que não se consegue aprender pois é muito difícil.

Essa dificuldade encontrada pela participante fez com que ela migrasse para língua espanhola e, uma das justificativas reveladas por ela foi a de que "*(04) P2: Talvez porque ele [o espanhol] se aproxime mais da língua portuguesa e, assim, ele não tem tantas regras gramaticais como tem a língua inglesa. Eu achei muito mais fácil [...]*".

Essa fala reverberou outra crença bastante conhecida dentro dos estudos linguísticos que abordam crenças com relação às línguas estrangeiras, especificamente os que investigam crenças acerca do espanhol. Crença esta abordada na dissertação de Santos (2018, p. 24) sobre este assunto na qual ela faz uma revisão bibliográfica dos estudos que já versaram sobre isto. E relata que:

> uma das crenças mais recorrentes encontradas nos trabalhos revisados nesta pesquisa é sobre a facilidade do espanhol. Os estudantes acreditam que espanhol é fácil de aprender porque é parecido com o português (FERREIRA, 2009; MACIEL, 2014, LIMA, 2011).

As crenças sobre ambas as línguas são apenas isto, crenças. Não têm respaldo científico pois, para os linguistas é sabido que, enquanto sistema linguístico, todas as línguas atendem às necessidades dos falantes.

É muito necessário que os aprendizes de línguas tenham consciência de quais são suas crenças, se não para poder desconstruí-las, ao menos para que possam escolher de melhor maneira os métodos de aprendizagem que mais se identificam consigo.

Barcelos (2001, p. 73) utiliza os escritos de Riley (1997) para exemplificar este ponto:

Riley (1997) afirma que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos. Assim, de acordo com Riley, os alunos que acreditam poder aprender

somente na presença de um professor terão problemas com qualquer tipo de ensino autônomo.

Diante disso, podemos apontar que existe ligação entre as crenças e o aprendizado de línguas estrangeiras.

Para continuar e finalizarmos, por hora, o debate sobre aprendizagem, destacaremos uma das hipóteses de Krashen abordado por Paiva (2014) acerca do filtro afetivo para tentarmos compreendermos um pouco sobre a não-aprendizagem da língua inglesa pela P2.

No excerto 03 a P2 relata: *por eu ter sofrido muitos traumas em relação ao inglês na infância, na adolescência também não foi muito bom, então eu vim de um histórico que todas as vezes que eu tentei fazer o inglês não deu certo.*

Paiva cita Krashen (1985, p. 3) para ensinar que "o 'filtro afetivo' é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o input compreensível que recebem para a aquisição de língua".

Para elucidar a importância do filtro afetivo no aprendizado acrescenta ainda que "Aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos, com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto, o que o impediria a conexão do input com o DAL [dispositivo de aquisição de linguagem]". (PAIVA, 2014, p. 32).

Diante de todo o exposto, podemos dizer que os indícios apontam para que, devido suas experiências e crenças com relação à língua inglesa, a P2 manteve seu filtro afetivo alto, impossibilitando a sua aprendizagem.

Conclusão

Para finalizar, vale frisar que, assim como em uma só pessoa não foi suficiente apenas um método de ensino para que a aprendizagem se concretizasse em todos os âmbitos, as teorias estão aqui para complementar uma a outra de acordo com a necessidade de cada aprendiz.

Destaco aqui a escrita de Paiva (2014) na contracapa do livro Aquisição de Segunda língua "nenhuma das teorias de ASL deve ser descartada, pois cada uma delas explica um aspecto de um todo complexo que caracteriza o fenômeno da aquisição para começarmos a responder à pergunta de como se aprende uma nova língua."

Referências

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia da pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In:_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 109-120.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

SANTOS, S. L. C. **Crenças de Alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2018.

TÓPICOS DE ESCRITA CRIATIVA

Luiz Renato de Souza PINTO
Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT/Cuiabá)

RESUMO: Os processos de escrita criativa que têm se expandido por todo o país são antigos nos Estados Unidos da América. O poeta e prosador Edgard Alan Poe, por exemplo, é apontado como um de seus iniciadores por lá. "A filosofia da composição" é um texto clássico desse conjunto e, a exemplo de muitos outros escritores/ensaístas e teóricos produziram material de ficção e não ficção ao longo de sua trajetória. Um curso de introdução à escrita criativa, a meu ver, deve conter aspectos de caráter histórico em sua plenitude cronológica, mas também deve se ater a elementos sincrônicos, o que contribui de maneira decisiva para a compreensão espaço-temporal da produção contemporânea. Um segundo ponto importante é a relação da leitura com a escrita, a partir da perspectiva da construção dos gêneros literários. É sabido, de maneira bastante incisiva que a teoria dos gêneros de Aristóteles não se adequa mais para o estudo da literatura do momento, embora seu conhecimento seja de cabal importância para o que já se produziu por séculos e séculos. Vejo também com muita precisão uma abordagem a partir do que grandes autores produziram e como falam de suas próprias obras. Livros que falam sobre livros devem estar à cabeceira dos interessados no assunto. Outro aspecto relevante é o diálogo as com plataformas contemporâneas e outras manifestações artísticas. Deve-se observar também a ênfase sobre a tríade Leitura, Criação e Sistemas Literários. Destaco ainda o conceito de transubstanciação, ou seja, a migração de textos literários para outros suportes, tais como cinema, teatro, televisão, videoclips e jogos eletrônicos. Finalizo com o diferencial que destaca a abordagem teórico-prática para a escrita de textos de ficção e não ficção, com foco na produção ensaística, a questão da autoria e o lugar do leitor e o conceito de pós-verdade aliado a outras questões contemporâneas na literatura.
PALAVRAS-CHAVE: escrita; criatividade; literatura.

ABSTRACT: *The creative writing processes that have been expanding across the country are old in the United States. The poet and prose writer Edgard Alan Poe, for example, is named as one of his initiators there. "The Philosophy of Composition" is a classic text in this set, and, like many other writers / essayists and theorists, produced fiction and nonfiction material along his trajectory. An introductory course in creative writing, in my point of view, should contain aspects of historical character in its chronological fullness, as well as it should also stick to synchronic elements, which contributes decisively to the spatiotemporal understanding of contemporary production. A second important point is the relationship between reading and writing, from the perspective of the literary genres construction. It is well known that Aristotle's theory of genres is no longer suited to the study of contemporary literature, although his knowledge is of utmost importance for what has been produced for centuries and centuries. I also see very accurately an approach from what great authors have produced and how they speak of their own works. Books that talk about books should be at the bedside of those interested in the subject. Another relevant aspect is the dialogue with contemporary platforms and other artistic manifestations. Note also the emphasis on the triad Reading, Creation and Literary Systems. I also highlight the concept of*

transubstantiation, that is, the migration of literary texts to other media, such as cinema, theater, television, video clips and electronic games. I will conclude with the differential that highlights the theoretical and practical approach to the writing of fiction and nonfiction texts, focusing on essay production, the question of authorship and the reader's place and the concept of post-truth allied to other contemporary issues in the literature.
***KEY WORDS**: writing; creativity; literature.*

A escrita criativa no Brasil ainda é recente. O pioneirismo das oficinas literárias de Luis Antonio Assis Brasil, que se consolidaram após trinta anos de existência, contribuiu muito para a formação de escritores no país. Mas ainda estamos longe da visibilidade que merece tal empreitada. Raimundo Carrero e Sidnei Rocha, em Pernambuco, Marcelino Freire, Carola Saavedra, João Silvério Trevisan, Gisele Mirabai, Noemi Jaffe e Joca Terron (São Paulo), além de Claudia Lage, Sérgio Tavares e muitos outros no Rio de Janeiro, são alguns dos nomes de escritores que atuam no segmento na atualidade.

As publicações acerca do assunto têm crescido assustadoramente em todo o país. Assis Brasil, por exemplo, lançou há pouco tempo um livro que já nasce clássico: "Escrever ficção – um manual de criação literária". A obra compila informações ao longo de três décadas de aplicação e desenvolvimento do conceito em suas aulas no Rio Grande do Sul. Seu método tem sido ampliado e adaptado por muitos atuais facilitadores da área, pela própria dinâmica das oficinas ser bastante plural. "Uma das atividades que proponho em sala de aula é discutir, em forma de seminário, a ficção de um aluno que se propôs a isso" (BRASIL, 2019, p. 17).

A fim de partilhar um pouco dessa trajetória pesquisei ementas dessa disciplina em cursos de cinema e mesmo de Letras/Escrita Criativa existentes no Brasil. Destaco entre os temas mais abrangentes os seguintes tópicos: Relação da leitura/escrita com os gêneros literários. Grandes autores falam de suas obras. Diálogos com plataformas contemporâneas e outras manifestações artísticas. Ênfase na tríade Leitura, Criação e Sistemas Literários. Transubstanciação: migração de textos literários para outros suportes, cinema, teatro, televisão, videoclips, jogos eletrônicos. Creio que estes tópicos são constitutivos da mobilidade conceitual que abarca as propostas de escrita. Quer seja para ambientes audiovisuais, quer para o próprio panorama das letras em si mesmas.

Além desses, creio ser interessante pensarmos acerca de uma abordagem teórico-prática para a escrita de textos de ficção e não ficção, com foco na produção ensaística. Autoria e o lugar do leitor. João de Mancelos é um intelectual português preocupado com essa (falsa) dicotomia entre os estudos clássicos e as novas abordagens de escrita mais livre. Tangenciando aspectos da filosofia contemporânea, o conceito de Pós-verdade também imprime certa reflexão junto a outras questões contemporâneas na literatura; este então, à porta da obscuridade reinante na mídia oficial e redes sociais, o que torna de primeira hora a importância do conhecimento.

Os processos de escrita criativa que têm se expandido por todo o país são antigos nos Estados Unidos da América. O poeta e prosador Edgard Alan Poe, por exemplo, é apontado como um de seus iniciadores por lá. "A filosofia da composição" é um texto clássico desse conjunto e, a exemplo de muitos outros escritores/ensaístas e teóricos produziram material de ficção e não ficção ao longo de sua trajetória. Um curso de introdução à escrita criativa, a meu ver, deve conter aspectos de caráter

histórico em sua plenitude cronológica, mas também deve se ater a elementos sincrônicos, o que contribui de maneira decisiva para a compreensão espaço-temporal da produção contemporânea.

Um segundo ponto importante é a relação da leitura com a escrita, a partir da perspectiva da construção dos gêneros literários. É sabido, de maneira bastante incisiva que a teoria dos gêneros de Aristóteles não se adequa mais para o estudo da literatura do momento, embora seu conhecimento seja de cabal importância para o que já se produziu por séculos e séculos. Vejo também com muita precisão uma abordagem a partir do que grandes autores produziram e como falam de suas próprias obras. Livros que falam sobre livros devem estar à cabeceira dos interessados no assunto. Considerar o leitor é fundamental para o sucesso da empreitada. De novo busco em Assis Brasil escopo para defender tal ideia: "se você acha que o leitor vai saltar a descrição dos aspectos físicos do personagem, então não o descreva. E se descrever (pode ajudar, no momento da criação), lembre-se de cortar depois. Aliás, corte de seu livro tudo o que suspeitar que será saltado pelo leitor" (BRASIL, 2019, p. 79).

Outro aspecto relevante é o diálogo as com plataformas contemporâneas e outras manifestações artísticas. Deve-se observar também a ênfase sobre a tríade Leitura, Criação e Sistemas Literários. Destaco ainda o conceito de transubstanciação, ou seja, a migração de textos literários para outros suportes, tais como cinema, teatro, televisão, videoclips e jogos eletrônicos. Finalizo com o diferencial que destaca a abordagem teórico-prática para a escrita de textos de ficção e não ficção, com foco na produção ensaística, a questão da autoria e o lugar do leitor e o conceito de pós-verdade aliado a outras questões contemporâneas na literatura. A fabricação de notícias e o desinteresse total das pessoas pelos fatos têm impacto direto na relação com acontecimentos do cotidiano e a consequente reverberação na maneira de enxergar o mundo ao seu redor. A literatura faz parte desse entorno.

Concluí, com Marcelo Spalding, da Editora Metamorfose, de Porto Alegre, um curso de 30 horas sobre escrita criativa para textos de não ficção. De imediato lembrei-me do ambiente moodle com o qual já havia trabalhado por dois anos pela UFMT, na graduação em Letras e seis meses na UNEMAT, curso de Pedagogia. O primeiro passo foi navegar pelo sumário do curso e interpretar os conteúdos de maneira sistêmica antes de iniciar os módulos. Feito isso, segui pelo princípio, tomando conhecimento da natureza de cada um dos três módulos e focando na apresentação inicial, cujo foco é trabalhar os principais erros de escrita textual, quer seja ficcional, quer seja na linguagem acadêmica, jornalística, publicitária. Clichê, Coesão, Incoerência, Ambiguidade e Prolixidade foram os tópicos estudados neste primeiro momento.

Com Spalding, pós-doutor em Escrita Criativa pelas mãos de Assis Brasil, aprendi que três importantes atitudes devem ser tomadas. Primeiramente, deixar o texto dormir. Como desdobramento deste tópico, organizar as versões do mesmo texto. Em segundo lugar, ler em voz alta, o que também é um tipo de afastamento. E por último, ter um primeiro leitor, a quem o texto deve ser dirigido a fim de obter uma visão crítica da escrita. Após assistir ao vídeo "O que é escrever bem", em sua plataforma, compreendi as quatro facetas de um bom texto, a de ser correto, claro, organizado e criativo. O livro de Spalding traz, em linguagem bastante simplificada, a importância de se deter na escolha do narrador. E não se prende apenas a indicar o

que cada tipo traz de especificidade, vai além. Adverte para alguns aspectos de extrema importância, senão vejamos:

> O importante é que a escolha do narrador ajude o texto a ter mais polissemia e subtexto. O narrador em terceira pessoa onisciente e o narrador em primeira pessoa protagonista seriam obrigados a revelar demais (não se deve sonegar informações do leitor apenas como um truque), enquanto outros narradores irão permitir um gru maior de surpresa (SPALDING, 2018, p. 131).

A distinção entre tipos textuais e gêneros textuais se faz pertinente, bem como as relações ente o gênero, estilo e a criatividade. Devemos aprender sobre o uso das convenções, mas não tratá-las como regras. As relações do talento com a criatividade também foram bem trabalhadas nesta introdução, o que por fim nos lançou os cinco mandamentos definitivos da escrita criativa, senão vejamos: o Senso Comum – grande vilão do texto; para isso é preciso aprender a pensar fora da caixa; medo de errar – definitivamente temos que deixar de lado essa preocupação; escrita utilitária – entender que a escrita é um processo é fundamental; falta de Tempo – nada se faz bem feito sem dedicação; falta de leitura. Desnecessário acrescentar que sem boas leituras não se vai muito longe.

Os cuidados que devemos ter no uso da língua nos põem em contato com a escolha vocabular e suas relações de sinonímia que giram em torno da definição de um campo semântico para a escrita. Relações de conotação e denotação, linguagem formal e informal, por exemplo, estão na base da construção de um bom texto, aquele que vá além da comunicação, mas que o faça com estilo.

Aspectos relativos às contrações, construções sintáticas ineficientes, bom uso dos tempos e modos verbais e a impessoalidade fazem toda a diferença na construção de um estilo. Questões relativas à ortografia e ao preconceito linguístico estão na ordem do dia, mas são subalternas se levarmos em consideração a urgência de se entronizar melhor a relação do texto e de suas injunções. A teoria do iceberg nos prova que nem todos os enunciados estão explícitos, o que faz do leitor um criador de significados e partícipe da compreensão profunda do que se quer dizer. O conselho de Stephen King para se tornar um bom escritor passa pela criação individualizada de sua caixa de ferramentas. E da preparação física necessária para sustentar o peso. Entenda-se de maneira metafórica, como também denotativamente essa dica, como se percebe a seguir:

> Gostaria de sugerir que, para escrever com o máximo de suas habilidades, convém construir sua própria caixa de ferramentas e depois trabalhar a musculatura para carregá-la com você. Assim, de vez de topar com um trabalho difícil e desanimar, talvez você saiba pegar a ferramenta certa e partir para o trabalho imediatamente (KING, 2015, p. 101).

A importância da coesão, da imparcialidade e da objetividade na escrita são focos que não se deve perder de vista na criação de qualquer texto. Uso como espaço privilegiado para a prática criativa as crônicas que publico em algumas plataformas, como www.cidadaocultura.com.br e www.tyrannusmelancholiccus.com.br, a que chamo de crônicas. Basicamente meus textos partem da leitura de obras literárias que

uso como ponto de partida para outras reflexões. Em uma dessas, publicada recentemente sobre o romance "Pai Pai", de João Silvério Trevisan, recebi do autor um pequeno texto que deu a dimensão de como tocamos e somos tocados pela palavra literária. Transcrevo a seguir, a título de exemplificação:

> O APRENDIZADO SEM FIM DO ESCRITOR
>
> No blog CIDADÃO CULTURA (abaixo), o Luiz Renato Souza Pinto escreveu sobre meu livro PAI, PAI. Li e fiquei surpreso, até mesmo comovido, ao constatar que ele me revelava coisas que eu deveria já conhecer. Primeiro, ele me ensinava a ler meu livro. Mostrava aspectos pouco notados por mim mesmo e presentes ali na minha própria escrita. Em consequência, me ensinava também coisas elementares sobre mim, sobre minha trajetória. Que sensação boa de não estar só! Nesta manhã de agosto, voltando para o Brasil, recebi um presente da literatura, através da voz de um leitor antenado. Aprendi mais um pouquinho sobre minha obra e sobre mim mesmo. Mas, acima de tudo, aprendi mais sobre o sentido da própria literatura. É consolador, nestes tempos em que vivemos sob o império de um demente, saber que além da escuridão apocalíptica de São Paulo, continuam existindo valores nos quais se pode confiar e através dos quais crescemos na contramão. Sim, reafirmo o que já escrevi anteriormente: quanto mais escuro o entorno, maior é o brilho dos vaga-lumes. Agradeço e agradeço sem fim à Poesia, que nos permite brilhar através das suas revelações. Minha convicção: a demência não resiste à luz que criamos. Há luz, há luz no Brasil!

Conforme palavras finais do texto de Trevisan observa-se poesia não como gênero, mas como linguagem. Pratico a escrita criativa desde há muito, sem saber da existência do estudo e estrutura. Em uma oficina recente de poesia que ministrei em Cuiabá, no início do curso de 40 horas pedi para que cada um dos inscritos deixasse registrada sua relação com tal gênero, a fim de que pudesse refletir e compreende ro universo com o qual trabalharia. **Aline Barrozo**, por exemplo, escreveu que "quando adolescente amava escrever poemas, e ainda gosta muito; e percebe que no poema, o ´eu lírico´se encontra preso entre dois mundos, um do lado de dentro do espelho e outro, do lado de fora. Para ela, o primeiro é o que nos percorre por dentro, nossas angústias e conflitos internos; o outro, a sociedade em si, o mundo de fora".

Aurelina Haydêe registrou "que está interessada em descobrir a forma para se construir uma boa poesia, enxerga, no poema de Arnaldo Antunes "um ser à procura de uma oportunidade melhor, parece que mesmo tendo encontrado um caminho, resolveu aventurar, mas não encontra a direção, mesmo tentando". **Carolina Corrêa Ribeiro**, "interessada em Letras e Literatura, traz a imagem de um vácuo, do buraco, do vazio, por trás da imagem do espelho".

Gosto da maneira como Carolina aponta elementos estruturais em consonância com o conteúdo expresso, as camadas semânticas sugeridas. Indagada se gostaria de dizer algo mais sobre a experiência dessa leitura, finaliza: "Quanto à forma estética utiliza-se de recurso de rimas interpoladas, presença de substantivos, verbos e advérbios é predominante em toda a estrutura do texto, uso de anáforas e antíteses formam a ideia de interior e exterior".

Cezarina de Toledo, "motivada por aprender coisas novas para colocar em prática no dia a dia, mesmo sem prática com esse tipo de leitura percebe um sentimento de solidão e tristeza, por parte do que chamamos de eu-lírico". **Dhefferson dos Santos**, que sempre gostou de escrever, enxerga a figura de "um homem esquecido, perdido, ou até mesmo morto, entregue ao desespero". Crê que o poema fala de aflição e destaca a angústia e a solidão como elementos fortes. Para ele, todos nós já estivemos nesse buraco.

Felipe Canavese, interessado na produção e formação da cultura letrada contemporânea, com certo olhar de racionalidade percebe que a existência de objetos como espelho e cadeira, referências espaciais, trazem de maneira implícita a ideia de uma parede. Ao relacionar os elementos com "um desajuste entre o lugar e também uma subjetiva noção de tombo", destaca "o movimento de entrar e sair de uma situação – espaço". Perguntado sobre a intimidade com esse tipo de leitura, responde que "Sim. Conheço essa estrutura e estilo poético. Em especial, é possível traçar uma identidade poética musical do autor".

Janete Manacá, motivada pela paixão pela poesia e aquisição de novos conhecimentos, apresenta como palavras-chave de sua compreensão "estado de alerta; liberdade; transcendência". Para Janete, "trata-se de estar aqui, ali e em todo lugar. Ainda que o buraco do espelho esteja fechado". Ainda destaca o poder e a magia da imaginação, por isso a transcendência como palavra-chave, penso. "Para que portas, janelas e buraco no espelho se o poeta está muito além destas meras convenções. Melhor ficar abandonado aqui dentro, lá fora, de qualquer lado...".

Mari Gemma de La Cruz, busca as relações entre a poesia e a performance, destaca a imagem refletida no espelho que mergulha na água. Fala de "passagem, saudade, diluição temporal, desejo de reconexão e de esquecimento". Coloca-se como uma pessoa intuitiva e aleatória em sua escrita. Talvez isso tenha motivado sua leitura do poema referido.

Acredito que a poesia é, antes de mais nada, essência. O poema é a poesia materializada em forma de objeto. Há poemas feitos para serem lidos, outros musicados, alguns apenas ouvidos. Há que se ter sensibilidade para escolher o suporte adequado para oque se quer dizer, demonstrar. A presente oficina se propõe a criar e interpretar textos de origem poética. Para tanto a leitura, audição e visualização cênica dos textos são fundamentais. Observe-se nos textos abaixo a existência de um fio condutor: a relação colonizador/colonizado, por excelência e como é colocada por cada um dos autores.

Referências

BRASIL, Luis Antonio de Assis. **Escrever ficção**. Um manual de criação literária. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KING, Stephen. **Sobre a escrita**. A arte em memórias. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

SPALDING, Marcelo. **Escrita criativa para iniciantes.** Porto Alegre: Metamorfose, 2018.

TRANSFORMANDO NOSSAS CRIANÇAS ATRAVÉS DA LUDICIDADE DO TEATRO

Delci Gonzatti ZAMPIERON
Odilia Alves Gomes SOUZA
EMEI Pequeno Príncipe

RESUMO: O presente trabalho surgiu durante uma roda de conversa com a turma da fase II matutino da professora Delci juntamente com professora Odília da sala de recurso para trabalhar a inclusão dos alunos na escola. Diante dos anseios das crianças em atuar no mundo faz de conta, e a convivência, socialização diversificada, que há no espaço escolar e no meio onde vivem. Vindo ao encontro da proposta da BNCC com embasamento dos teóricos JAPIASSU, 2012, REVERBEL, 1989 entre outros com objetivos de proporcionar a aprendizagem da criança e sua interação com o todo, através das encenações cada um sendo protagonista da sua própria história, e desenvolvendo novas emoções, e vibrando por suas conquistas. sendo assim esses momentos de interação com a música e movimento torna-se prazeroso para a criança. Para encenar um teatro e preciso concentração saber o roteiro também começo meio e fim a criança aprende as limitações de seu corpo o equilíbrio e sintonia com o outro. Esse trabalho foi desenvolvido com as crianças e com ensaios do o dia vinte e seis de agosto de dois mil e dezenove e foi até dia doze de setembro do mesmo ano. As crianças surpreendem o professor com seu entusiasmo dedicação e aprendizagem superando sua timidez, cada um comprometido com seu papel e fascinados com suas atuações. No decorrer dos trabalhos surgiu o concurso de teatro onde os alunos irão participar. Pois houve a possibilidade de apresentar o teatro no dia treze do mês de setembro de dois mil e dezenove nas festividades da cidade.
Ao se trabalhar com o teatro possibilitamos aos alunos o desenvolvimento de expressão, comunicação e auxiliando o crescimento cultural e na formação do indivíduo.
PALAVRAS-CHAVE: Experimentação; vivência; aprendizagem.

ABSTRACT: *The present work arose during a conversation with the class of the morning PHASE II of Professor Delci along with Professor Odília of the resource room to work the inclusion of students in the school. In the face of the children's desires to act in the world, it makes sense, and the coexistence, diversified socialization, which is in the school space and in the middle where they live. Coming to meet the proposal of BNCC with the basis of the theorists JAPIASSU, 2012, REVERBEL, 1989 among others with objectives of providing the learning of the child and its interaction with the whole, through the scenarios each One being the protagonist of his own history, and developing new emotions, and vibrating for his achievements. Thus, these moments of interaction with music and movement become pleasurable for the child. To stage a theater and precise concentration know the script also beginning middle and end the child learns the limitations of his body balance and tune with the other. This work is under development the children are rehearsing since O day twenty-six August 2019 and goes until the 12th of September of the same year. The children surprise the teacher with his enthusiasm dedication and learning overcoming his shyness, each committed to his role and fascinated with his performances. In the course of the works arose the theater contest where the students will participate. Because there was the possibility of presenting the theater on the 13th of September 2019 in the festivities of the city.*

When working with the theater, we enable students to develop expression, communication and help the cultural growth and the formation of the individual.
KEYWORDS: *Experimentation; experience; I' m learning.*

1 Introdução

O trabalho com o teatro é bem significativo para as crianças, dando mais abertura para desenvolvimento do ensino aprendizagem na educação infantil, e valorizando os alunos da sala regular e sala de AEEA (Atendimento Educacional Especializado) da EMEI Pequeno Príncipe, surgindo através de uma roda de conversa o projeto "Transformando nossas crianças através da ludicidade do teatro".

Desta forma muitos professores buscam compreender como as crianças podem aprender através do lúdico, percebendo que no teatro ha um campo vasto para ensinar. Aproveitando essa possibilidade para garantir que a criança se desenvolva intelectualmente, e socialmente interagindo com o meio.

Como bases teóricas para esse projeto utilizamos Japiassu (2012), Reverbel (1989) e a BNCC entre outros que buscam caracterizar conceitos e práticas de ensino aprendizagem entre eles o teatro como meio de linguagem e significado para a criança. Essas aulas tiveram vários ensaios e tentativas moldando os alunos na melhora do seu desempenho dando a eles oportunidade de vivenciar erros e tentativas de acerto.

Com este projeto buscamos relacionar aprendizagem ludicidades com o teatro dando mais qualidade as aulas tornando mais atrativas as crianças, engajando todos os alunos na participação independentes de suas limitações.

2 Fundamentação teórica

Pensando no desenvolvimento das crianças e no mundo em que estão inseridos, suas culturas diversificadas, entende-se que trabalhar com o teatro é desenvolver a auto expressão, favorecendo a atenção, criatividade, observação, imaginação e oralidades do indivíduo. Trabalhando dessa forma consegue atingir todas as áreas de desenvolvimento que a criança precisa atingindo suas diversas formas de linguagem.

A interação e a comunicação das crianças na participação do teatro ou de uma apresentação, de uma música, de uma dança e uma encenação, a colocam com o compromisso fundamental do seu papel naquela peça onde está inserido. Ela se valoriza e valoriza o outro pois ambos têm de estar em sintonia para que tudo aconteça de forma correta e sincronizada. Tem de ter boa comunicação entre os indivíduos.

Segundo Japiassu (2012, p. 28)

> Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.

O teatro oferece um amplo campo de desenvolvimento motor e cognitivo pois a criança desenvolve a linguagem corporal. Seu movimento faz com que a criança se concentre na troca do papel de cada componente existente daquela peça a ser apresentada com muita maestria e desenvoltura, obedecendo as regras existente do roteiro. Strazzacappa (2009, p . 45) afirma que "A pluralidade de técnicas corporal é consequências da pluralidade de corpos. Não há uma técnica única que possa servir a todos os corpos, e nem um corpo que possa adaptar a todas as regras".

Cabe ao professor mediar e orientar selecionando o que melhor se destaca em cada papel fazendo com que o a apresentação saia da melhor forma possível.

> O processo de aprendizagem na educação não formal ocorre a partir da produção de saberes gerados pela vivência, por exemplo, na arte de tocar um instrumento ou desenhar uma atividade- de dança, teatro, pintura etc. As vivências constituem-se em momentos de situações problemas, desafio a serem enfrentados e superados. (GOHN, p. 17).

Ao participar de uma atividade para apresentação a criança encontra no desafio de mostrar o seu melhor tendo que resolver os seus conflitos com o grupo sabendo que cada um faz parte do todo no final. Levando em consideração a alegria de poder sentir a música, cantar e interpretar, apresentando para o outro levantando sua autoestima mostrando que ela é capaz.

A criança aprende sem ser forçada sendo protagonista do seu conhecimento interpretando o mundo faz de conta buscado o seu melhor. O professor tem um amplo espaço para oportunizar a aprendizagem dos educandos utilizando de registro pautado no teatro realizado em sala de aula, como diz (MONDING, 2012, p. 36) *"no teatro a contextualização pode ser relacionada as produções dos alunos".* A escola tem a obrigação de propiciar diversos espaço de aprendizagem, dando oportunidade a todos de se desenvolver como protagonista de sua própria história. O professor é o mediador deste conhecimento e deve utilizar de vários recursos pautando de novas metodologias desenvolvendo conhecimento e refletindo sobre suas práticas pedagógicas. O professor deve certificar, se todos estão participando e compreendendo o processo, utilizando de estratégias para auxiliar se preciso for incentivando as trocas de saberes.

> Nosso objetivo na escola não é ter um aluno-autor, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana. (REVERBEL, 1989).

Cabe a escola propiciar momentos que instigam os saberes artísticos de cada indivíduo, oportunizando aos alunos o desenvolvimento da oralidade, criatividade integrando gesto e movimentos dando suporte em suas criações.

> O teatro e as artes, são concebidos como linguagens artísticas e suas especificidades estético-comunicacionais como sistemas arbitrários e convencionais de signos. Destaca-se a necessidade de apropriação pelo aluno das linguagens artísticas- instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana. O objetivo

> do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista não é a formação de artistas, mas domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (JAPIASSU, 2012, p. 30).

A educação alavanca a provocação para que aconteça as mudanças no ser, a escola é o espaço propício para tais. Tem que ser acolhedora e agradável, ao utilizar o teatro abre oportunidade de encantar a criança aprimorando sua imaginação sabendo que na educação infantil a criança sente prazer e vive no seu mundo imaginário, o professor como mediador do ensino aprendizagem pode trabalhar por meio de diversas formas, explorando todos as potencialidades do ser em formação.

> Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. (BRASIL, p. 41).

Ao oportunizar a criança no contato à arte cênica ela se torna protagonista na participação de uma aprendizagem desafiadora percorrendo um caminho prazeroso no qual ela valoriza a arte e as aulas sabendo como fazer, o que fazer e o que será feito, pois ela foi incentivada a participar de todos os passos . Abrindo caminho para comunicação e interação social. Como afirma:

> Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2018, p. 41).

O teatro da abertura para o professor de explora um texto ou uma música dando vida e sentido para a criança sendo que na educação infantil é preciso vivenciar e experimentar para que haja total compreensão do conteúdo ministrado sendo assim a criança tem o suporte visual para entrar na fantasia e sentir com seu corpo através dos movimentos com sua participação no teatro. Dando sentido a um aprendizado significativo sendo ela protagonista do seu saber.

3 Metodologia

O trabalho com a turma da fase II C matutino da professora Delci juntamente com professora Odília da sala de Recurso surgiu com a finalidade de integrar as duas turmas entre a sala regular e sala de AEE valorizando a inclusão. Diante dos anseios das crianças em atuar no mundo faz de conta, e a convivência, socialização diversificada, que há no espaço escolar e no meio onde vivem.

Esse trabalho foi desenvolvido com as crianças através de ensaios entre os dias vinte e seis de agosto de dois mil e dezenove até dia doze de setembro do mesmo ano, utilizando músicas e encenações em sala de aula também no pátio da escola. No projeto participaram vinte e sete crianças entre elas alunos autistas da sala de recurso os pais acreditaram no projeto dando suporte as professora levando os seus filhos ate o local onde seria apresentado o teatro.

As crianças surpreendem seus pais e as professoras com seu entusiasmo dedicação e aprendizagem superando sua timidez, cada um comprometido com seu papel e fascinados com suas atuações. No decorrer dos trabalhos surgiu o concurso de teatro onde os alunos foram participar. Pois houve a possibilidade de apresentar o teatro no dia treze do mês de setembro de dois mil e dezenove nas festividades da cidade.

Ao se trabalhar com o teatro possibilitamos aos alunos o desenvolvimento de expressão, comunicação e auxiliando o crescimento cultural e na formação do indivíduo. Os ensaios com as crianças foram feitos três vezes por semana com as crianças do matutino juntamente com os alunos da sala de recurso. Foi feito apresentações para todos os alunos na escola no momento cívico. Onde os alunos mostraram que estava desinibido e sincronizado cada um com o seu papel, mesmo os alunos autistas superaram seus limites e fizeram uma linda apresentação.

Depois que participara das festividades das cidades onde apresentara no Centro de Evento Dante de Oliveira para um público bem significativo, aproveitando a euforia das apresentações na aula seguinte houve novamente a roda de conversa para avaliar os trabalhos comas crianças, também ouve registros através de desenho onde puderam expressar seu sentimento de alegria em ter realizado uma excelente apresentação.

Através do registro que as crianças realizaram com seus desenhos pudemos avaliar houve um aprendizado significativo e muito prazeroso tantos para elas quanto às professoras. Pudemos perceber que as crianças não se intimidaram e fizeram o seu papel direitinho mostrando aos professores que basta acreditar e investir em seu trabalho, que colheremos os frutos da aprendizagem.

4 Conclusões

Concluímos que com a realização deste trabalho os alunos tiveram menor índice de falta comprometimento nos estudos melhorou a atenção, a coordenação, equilíbrio e interação social.

Dedicaram se mais às atividades escolares ficando motivados sem discriminar os colegas ajudando-os em suas dificuldades. observando os desempenhos de cada crianças pudemos envolver a turma toda percebendo o engajamento de todos.

Mesmos os alunos Especiais diagnosticado com autismo conseguira realizar as atividades participando do teatro com maestria e vencendo seus limites de interação

social constatando que é possível trabalhar com teatro na educação infantil para desenvolver suas habilidades.

Referências

GOHN, Maria da Glória. **Artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 08. 28. 2019.

CAMAROT, M. A linguagem no teatro infantil. 3. ed. Recife: Editora Universitária UFPR, 2013.

MODINGER, Carlos Roberto. **Práticas pedagógicas em Artes : espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

Costa, A. S. Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade,** n. 8, 2004. Acesso em 28 de 08 de 2019, disponível em https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2815

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro.** 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

STRAZZACAPPA,Marcia. *Entre a Arte e a docência: a formação do artista de dança.* Campinas, SP: Papirus, 2009.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola.** Minas Gerais: Scipione, 1989.

TELLES, N. **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 2015.

UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA A PARTIR DA LITERATURA DE CORDEL COM DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SINOP

Vitória França ALBUQUERQUE
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Letras

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma experiência obtida durante o Estágio de Regência de Literatura realizado no período 2018/1, com uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Sinop. O objetivo foi estudar e compreender os aspectos e características da Literatura de Cordel, além da produção de cada aluno do gênero literário. Filia-se à Literatura e respalda-se teoricamente em Cosson (2012), Luyten (2005), Todorov (2009), para citar alguns. O trabalho foi dividido em 3 módulos, cada um com 2 aulas, por meio de uma sequência básica. A motivação ocorreu por meio de uma conversa a fim de saber os para saber quais leituras os estudantes mais se identificavam. Na introdução, algumas estrofes de cordel foram apresentadas para que houvesse um primeiro contato com o gênero literário e, em seguida, um cordel foi lido pela professora. Após, foi realizado o momento de interpretação. No segundo módulo, a motivação ocorreu por meio de vídeos de cordéis. Adiante, foi solicitada a leitura de alguns poemas e, por fim, a interpretação no qual os alunos expuseram suas ideias. Esse módulo não se estendeu, pois havia a necessidade de explicar à turma alguns aspectos que precisaria compreender para produzir os cordéis no próximo módulo. Assim, houve um diálogo sobre a estrutura dos cordéis, as imagens de xilogravuras, a sequência de acontecimentos, a linguagem utilizada, as rimas, bem como sobre a escolha dos temas das produções. O terceiro módulo foi destinado às produções dos cordéis dos alunos. Foram distribuídos folhetos para cada aluno com uma imagem de xilogravura impressa na capa para que criassem seus cordéis. As produções foram recolhidas e entregues à professora regente para que os alunos as finalizassem. Por fim, conclui-se que a metodologia proposta por Cosson tornou o trabalho com os alunos mais sistematizado, pois promove ao professor um planejamento mais organizado e, consequentemente, uma segurança em realizar sua prática pedagógica.
PALAVRAS-CHAVE: estágio de regência; literatura; literatura de Cordel.

ABSTRACT: *This paper presents an experience gained during the Literature Regency Internship held in the period 2018/1, with an 8th grade class of elementary school, in a public school of Sinop. The objective was to study and understand the aspects and characteristics of Cordel's Literature, besides the production of each student of the literary genre. It is affiliated with Literature and is theoretically supported by Cosson (2012), Luyten (2005), Todorov (2009), to name a few. The work was divided into 3 modules, each with 2 lessons, through a basic sequence. The motivation occurred through a conversation to know the ones to know which readings the students most identified themselves. In the introduction, some string stanzas were presented so that there was a first contact with the literary genre and then a string was read by the teacher. Then, the moment of interpretation was performed. In the second module, the motivation occurred through videos of string. Later, it was requested the reading of some poems and, finally, the interpretation in which the students presented their ideas.*

This module was not extended, because there was a need to explain to the class some aspects that would need to be understood to produce the strings in the next module. Thus, there was a dialogue about the structure of the strings, the images of woodcuts, the sequence of events, the language used, the rhymes, as well as the choice of the themes of the productions. The third module was intended for the students' string productions. Leaflets were distributed to each student with a woodcut image printed on the cover for them to create their strings. The productions were collected and delivered to the regent teacher so that the students could finish them. Finally, it is concluded that the methodology proposed by Cosson made the work with students more systematized, because it promotes to the teacher a more organized planning and, consequently, a security in performing his pedagogical practice.
***KEYWORDS**: regency stage; literature; Cordel literature.*

1 Introdução

O ensino de Literatura é uma temática que precisa de discussões recorrentes quando o assunto diz respeito às melhorias em relação a essa disciplina, visto que não possui um espaço próprio para si. A inclusão dessa área nas aulas de Língua Portuguesa dificulta o aprendizado de ambas, no entanto, quando a Literatura é trabalhada dentro de sala aula fica restrita às escolas literárias e biografias de autores, transformando-se em algo não atrativo.

É comum ver que os alunos se mostram relutantes ao se depararem com a literatura, e o argumento que utilizam é sempre o mesmo, afirma não gostarem da disciplina porque têm que realizar leituras. No entanto, o que ocorre é que sabem que este campo do saber exige um olhar mais crítico dos fatos, ou seja, é necessário o uso da leitura crítica. Neste sentido, o presente trabalho apresenta uma experiência obtida durante o Estágio de Regência de Literatura realizado no período 2018/1, com uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Sinop. O objetivo foi estudar e compreender os aspectos e características da Literatura de Cordel, bem como solicitar a produção de cada aluno do gênero literário. Filia-se à Literatura e respalda-se teoricamente em Cosson (2012), Luyten (2005), Todorov (2009), para citar alguns. As atividades desenvolvidas foram resultado das exigências dos professores das turmas trabalhadas, sob a supervisão das professoras supervisoras de estágio.

Para atender às exigências do estágio no ensino fundamental, foi elaborada e aplicada uma sequência básica, composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, proposta por Rildo Cosson (2012) a partir do gênero literário Cordel, dividida em 3 módulos, cada um com 2 aulas.

A escolha em trabalhar o gênero diz respeito a sua linguagem fácil, é riquíssima tanto na forma como no conteúdo. Assim, espera-se que o trabalho possa trazer reflexões sobre as práticas experienciadas no Estágio Supervisionado de Literatura no ensino fundamental.

2 A importância do letramento literário no estágio de regência de literatura

O estágio de regência se constitui como um momento de extrema importância na vida do acadêmico, pois possibilita vivenciar na prática um pouco do cotidiano da

sala de aula, percebendo alguns dos desafios que serão posteriormente enfrentados ao adentrar o contexto escolar. De acordo com Andrade (2005, p. 2):

> É portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete.

Ou seja, é nesse período em que o professor em formação entra em contato com as várias problemáticas que existem em um ambiente escolar, bem como desenvolver suas propostas, pondo em prática a sintetização das teorias estudadas durante seu processo formativo, podendo refletir sobre elas a partir de uma ótica materialista.

Ainda sobre esse assunto, Januário (2008) afirma que o estágio supervisionado se constitui para o professor em formação como um aspecto que pode contribuir proficuamente para o processo formativo.

Em relação à maneira como a Literatura é trabalhada na escola, deve-se ressaltar que corrobora para deixar lacunas na formação do aluno. Isso ocorre pela divisão que se faz dessa disciplina, pois conforme Cosson (2012), é como se houvesse duas Literaturas, a infanto-juvenil e a outra que nem mesmo tem um adjetivo para caracterizá-la. Percebe-se ainda, no ensino fundamental, que a Literatura tem um espaço sem grande importância, sem falar que os alunos não veem um sentido em estudá-la. De acordo com Oliveira (2010, p. 279):

> Quanto ao ensino fundamental, há, nessa etapa, o risco de excessiva escolarização do texto literário, o qual por vezes fica circunscrito a sessões do livro didático compostas geralmente de textos curtos seguidos de atividades de interpretação. Quando o trabalho com a literatura, entre o sexto e o nono anos, resume-se à leitura do texto preestabelecido no material didático com a finalidade de resolver exercícios, o livro sai de cena e o ensino de literatura vira resolução de tarefas.

Cosson (2012) coaduna com essa ideia e afirma que o foco do trabalho com a Literatura no ensino fundamental se dá pelas escolhas de temáticas e pela linguagem, nada além disso, o que acaba por contribuir para uma atividade sem muito sentido. Já Todorov (2009) afirma que as escolas abordam o texto literário sob a ótica de seus autores e não por si mesmo, ou seja, uma atitude equivocada que leva a acreditar que o aluno pode ver os acontecimentos pelos olhos do outro e esse não é o objetivo da Literatura. Tendo seu ensino reduzido, a Literatura acaba ficando em segundo plano, pois fica à cargo do professor de língua portuguesa trabalhar ou não com a disciplina. Assim, Cosson (2012) afirma que para que os alunos tenham outra perspectiva sob o texto literário, é necessário um trabalho mediado sob a perspectiva do letramento literário, para assim construir uma comunidade de leitores.

Consoante com esse pensamento, Vieira (2015, p. 118) pontua que "o letramento literário nos oferece uma possibilidade de estratégia metodológica no

direcionamento e fortalecimento do ensino de literatura oferecido aos alunos", isto é, uma oportunidade em mostrar para os alunos o sentido de se estudar a Literatura e sua importância na construção cidadã.

Embora os alunos não percebam, quem mais sofre com essa redução e mais se prejudicam são eles próprios, visto que ficam isentos em descobrir esse mundo literário por suas próprias lentes. Assim, é necessário que o professor desde a sua formação tenha a noção da importância da contribuição da Literatura, principalmente na perspectiva do letramento literário, para uma formação cidadã de alunos mais críticos.

Sobre essa questão, Santos (2016) pontua que há uma grande deficiência nas graduações de Letras, haja vista que há professores que não têm noção mínima de como levar a Literatura para dentro de sala de aula. Tem-se então um paradoxo, pois apesar de os cursos promoverem o contato com uma gama de questões dessa área, não é passado para os futuros professores as formas de trabalhar isso em sala de aula, ou seja, as metodologias, e é evidente que há uma lacuna que deve ser preenchida dentro das universidades. No entanto, a autora coloca que essa situação não pode ser generalizada, pois existem sim bons professores de Literatura os quais desenvolvem excelentes trabalhos e que motivam seus alunos a tornarem-se indivíduos mais humanos, por meio da leitura de textos literários.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino de Literatura tem vivenciado uma verdadeira crise ao longo dos anos. Há uma deterioração clara, e segundo Santos (2016) tem-se que lutar para que a Literatura não permaneça sendo assassinada, assim, continuará acesa na vida das pessoas e nas escolas. É preciso que os indivíduos façam tal ação independentemente do lugar que ocupa na sociedade, seja ele professor ou não, é dever de todos.

Um outro desafio para o professor é saber lidar com a questão das tecnologias, visto que elas são responsáveis por transformar as práticas de leituras, fazendo com que a maioria dos alunos percam o interesse por ler livros, ou seja, no formato tradicional. É, então que surgem obstáculos para o professor de Literatura, dessa forma, seu papel é indispensável na questão de atuar com habilidade para fazer com a leitura literária não seja vista como algo improdutivo em plena era informática.

3 Literatura de Cordel: características e aspectos gerais

De acordo Silva (2007) os estudos sobre literatura de cordel no Brasil já possuem uma tradição. É um gênero popular que tem origem da prática da oralidade, conforme Silva (2007, p. 12) "E o cordel é, antes de tudo, fruto dessa oralidade, pois foi através das narrativas orais, contos e cantorias que surgiram nossos primeiros folhetos, tendo a métrica, o ritmo e a rima como seus elementos formais essencialmente marcantes nessa literatura".

Além da oralidade, esse tipo de manifestação apresenta como principais caraterísticas a presença de elementos da cultura brasileira. Nesse sentido, sua principal função social é de informar, ao mesmo tempo que diverte os leitores.

Essa característica da oralidade presente no cordel foi usada como "[...]instrumento de educação e informação. Através dele alguns ouvintes aprendiam a ler ou quando não, memorizavam e passavam a história adiante. (SILVA, 2007, p. 13).

Assim, a Literatura de Cordel se constitui como uma excelente ferramenta para ser utilizada dentro de sala de aula, visto que "[...] está presente em todas as partes do

país e nas mais diversas camadas sociais[...]". (LUYTEN, 2005, p. 85). Isto é, não servem apenas para ativar a criatividade dos alunos, mas também possibilitar um olhar crítico sobre fatos sociais que ocorreram no país.

A origem do termo é portuguesa, sendo introduzida pelos portugueses no Brasil em fins do século XVIII. (OLIVEIRA GALVÃO, 2001). Assim, não foi denominado a priori de literatura de cordel, mas sim de folhetim. (SILVA, 2007).

A literatura de cordel é antes de tudo uma tradição literária regional, sendo mais comum no Nordeste, mais especificamente nos estados de Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. É apresentada sob a forma de folhetos, que são pequenos livros com capas de xilogravuras[79] pendurados em cordas ou barbantes.

Muito poetas vendiam seus cordéis, e ainda vendem, nas feiras das cidades. Assim, a literatura de cordel expandiu-se no Brasil, mais precisamente no século XIX, nos anos 1930 e 1960, tendo como precursores: João Cabral de Melo Neto, Ariano Suassuna, Guimarães Rosa, dentre outros.

No que concerne à linguagem utilizada, a literatura de cordel apresenta algumas características marcantes, tais como: linguagem informal, uso de humor, ironia e sarcasmo. Já em relação aos temas que são diversos são: folclore brasileiro, religiosos, profanos, políticos, episódios históricos, realidade social, etc. Além disso, percebe-se a existência de elementos mágicos e a figura típica de um herói, que após ter enfrentado muitas dificuldades alcança a tão almejada vitória.

4 Metodologia de pesquisa

Para este trabalho, foi utilizada como metodologia a sequência básica, de Rildo Cosson (2012), composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Assim, foi dividido em 3 módulos, cada um com 2 aulas, para que os objetivos propostos fossem alcançados.

Foi realizado em uma escola pública de Sinop durante o Estágio de Regência de Literatura no período 2018/1, com uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de estudar e compreender os aspectos e características da Literatura de Cordel, além da produção de cada aluno do gênero literário. Assim, filia-se à Literatura e respalda-se teoricamente em Cosson (2012), Luyten (2005), Todorov (2009), para citar alguns.

Para o módulo 1, foram utilizadas algumas estrofes de cordéis coladas na lousa de alguns autores, tais como: Patativa do Assaré, João Martins de Athayde, dentre outros. Já para a leitura e interpretação o poema escolhido foi *Zap Zap*, de Izabela Nascimento, por se tratar de um assunto que pertence ao cotidiano dos alunos.

No módulo 2 foram usados vídeos para a motivação, a saber: *Pendurei poesia – o conto animado em cordel*, *O nascimento de Jesus, um cordel sobre o natal* e *Zé Queiroz – história em cordel*. Para a leitura e interpretação foi levado o poema *Nordestino sim, Nordestinado não*, de Patativa do Assaré e trechos de *As proezas de João Grilo*, de João Martins de Athayde.

O módulo 3 foi destinado às produções dos alunos, os quais receberam cada um, folhetos com uma imagem de xilogravura impressa na capa para que criassem seus cordéis.

[79] Xilogravura: técnica que ilustram a capa e as páginas dos poemas. É parecida com um carimbo, em que se utiliza madeira como matriz e para a reprodução da imagem gravada sobre o papel ou outro material adequado.

4 O lugar da literatura na sala de aula: relato de uma experiência do estágio de literatura

Por meio dos dados, foi possível inferir que a Literatura é abordada nesse contexto de ensino fundamental de forma errônea, pois ocupa um lugar que não é seu, aproveitando-se da disciplina para trabalhar questões gramaticais, já que as perguntas de interpretação geralmente são tão cristalinas que o aluno não precisa pensar muito para resolvê-las.

Percebeu-se também certa inflexibilidade dos professores ao passarem os assuntos que deveriam ser trabalhados em suas salas. Encontravam-se resistentes quanto ao trabalho com Literatura, selecionando conteúdos que não cabiam dentro da proposta do Estágio de Literatura. Claramente, pode-se notar a indiferença com a qual a Literatura era vista naquele contexto, assim, perdendo uma de suas características importantes, que diz respeito à formação humanística do ser humano. (CANDIDO, 1988).

Como discorre Cosson (2012, p. 17) "A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser realizada ". Nesse sentido, é direito de todo ser humano entrar em contato com ela, para que o mesmo obtenha suas próprias experiências em relação a si conhecer e a conhecer o outro.

Assim, o trabalho foi dividido em 3 módulos, cada um com 2 aulas, por meio de uma sequência básica. Dessa forma, a motivação tem o intuito de preparar o aluno para adentar o texto. (COSSON, p. 2012). Ocorreu por meio de uma conversa a fim de saber quais leituras os estudantes mais se identificavam. Os alunos mostraram-se bastantes tímidos, e demonstraram desinteresse em expor seus gostos literários.

Em relação a essa problemática, é preciso refletir sobre as práticas adotadas em todos os anos de escolarização, pois esse descontentamento com a Literatura que tem o costume de explodir no ensino médio, poderia ser evitado, caso os alunos fossem preparados desde a educação infantil. Assim, Vieira (2015, p. 123), afirma que "A inadequada escolarização da literatura infantil e juvenil tem se mostrado como um dos fatores que contribuem para a formação incipiente e ineficaz dos leitores em idade escolar". Dessa forma, o desenvolvimento de atividades envolvendo textos literários seria facilitado, pois os alunos já teriam algum embasamento crítico. Cosson (2012) afirma, ainda, que só haverá mudanças nesse cenário quando houver um trabalho frequente com o letramento literário, assim, a Literatura cumprirá seu papel humanizador.

Na introdução, descrita por Cosson (2012) como a parte em que se apresenta o autor e a obra, foram colados na lousa algumas estrofes de cordéis de alguns autores, tais como: Patativa do Assaré, João Martins de Athayde, dentre outros. Nesse momento, foi importante para que os alunos tivessem um primeiro contato com o gênero literário, assim, demostraram certa animação com os textos, além de puderam observar como os versos são dispostos nas estrofes. Afirmaram não conhecer aquele gênero literário, muito menos terem tido contato antes, mas demonstraram interesse em aprender algo desconhecido. Esse momento não se estendeu muito, pois como

afirma Cosson (2012) o objetivo da introdução é propiciar uma recepção positiva do texto por parte dos alunos.

O passo a seguir diz respeito à leitura, definida por Cosson (2012) como um momento em que o aluno precisa de um acompanhamento, pois há um objetivo que precisa ser atingido. O professor pode auxiliar os alunos em suas dificuldades de leitura e até mesmo no ritmo no qual deve ocorrer. A professora leu o cordel *Zap Zap*, de Izabela Nascimento. Após a leitura dos versos, os alunos quiseram adentrar nos aspectos estruturais da Literatura de Cordel, pediram explicações sobre suas principais características. No entanto, foi explicado a eles que chegaria o momento adequado para realizar essas explanações.

Após realizar a leitura dos versos para turma, chega-se o próximo passo, o qual refere-se à interpretação, que apresenta dois momentos: um exterior e outro exterior, conforme Cosson (2012). O primeiro diz respeito a compreender os pequenos detalhes da obra para se chegar à sua apreensão geral. Já o segundo está ligado aos sentidos que o aluno consegue atribuir ao texto após a realização da leitura.

Nesse momento, foi percebido que os alunos apresentavam extrema dificuldade em interpretar os textos, por mais que parecessem simples, assim, diziam coisas que não tinham muita coisa a ver com o que pedia os cordéis.

No que concerne a isso, parece existir uma crença por parte dos alunos em que é aceitável toda e qualquer interpretação feita sobre os textos literários. Dessa forma, foi explanado aos discentes que as interpretações não podem ser tão ostensivas assim, embora a Literatura permita que cada indivíduo tenha a sua visão sobre determinado assunto, necessita-se compreender os jogos de sentidos postos em um texto. Sobre isso Eco (2003, p. 12) discorre:

> Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante de ambigüidades e da linguagem e da vida.

Assim, os sentidos promovidos por uma leitura literária não podem ser demasiadamente abertos, pois por detrás da criação de um texto, há sempre uma intenção, a escrita de um autor nunca foi e nunca será sem significações, obviamente há uma intencionalidade em escrever sobre uma determinada temática.

Foi observado que o texto literário é visto pelos alunos sob uma perspectiva negativa, dizem que não o entendem. Segundo Leite (1988, p. 12) o texto literário "[...] não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano [...], mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação". Nesse sentido, "É preciso despertar nos sujeitos a habilidade de leitura, uns irão gostar, outros entender que é necessário, e assim, o farão". (VIEIRA, 2015, p. 121). Se materializa aqui um dos ofícios do professor, despertar em seus alunos o prazer pela leitura.

No segundo módulo, a motivação ocorreu por meio de vídeos de cordéis, a saber: *Pendurei poesia – o conto animado em cordel*, *O nascimento de Jesus, um cordel sobre o natal* e *Zé Queiroz – história em cordel*. Em seguida, na parte de introdução, foi perguntado aos alunos qual a leitura que eles poderiam fazer sobre as animações,

muitos participaram e até se emocionaram com a história das personagens. Foi um momento de muita interação no qual os alunos expuseram suas visões sobre os vídeos.

Adiante, foram entregues o poema *Nordestino sim, Nordestinado não*, de Patativa do Assaré e trechos de *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima, solicitada a leitura individual dos versos. Assim, alguns minutos foram reservados para esse momento para que, em seguida, ocorresse a leitura compartilhada. Por fim, foi feita a interpretação na qual os alunos expuseram suas ideias em relação aos poemas. Esse módulo não se estendeu, pois havia a necessidade de explicar à turma alguns aspectos que precisaria compreender para produzir os cordéis no próximo módulo. Assim, houve um diálogo sobre a estrutura dos cordéis, as imagens de xilogravuras, a sequência de acontecimentos, a linguagem utilizada, as rimas, bem como sobre a escolha dos temas das produções.

O terceiro e último módulo diz respeito às produções dos cordéis dos alunos. Foram distribuídos folhetos para cada aluno com uma imagem de xilogravura impressa na capa para que criassem seus cordéis. Optou-se por levar os desenhos nas capas, pois na aula anterior os alunos não conseguiam definir sobre o que gostariam de escrever, assim, ficou combinado que a professora levaria os desenhos.

Nesse dia, havia ido uma aluna que tinha faltado no encontro anterior, assim, seu tema ficou a seu critério. Decidiu escrever sobre a morte de seu irmão. Um momento de muito significativo, pois a menina, apesar de ter perdido a aula em que deveria aprender as características do gênero, conseguiu escrever dentro de suas possibilidades, uma belíssima acerca daquela situação.

As produções foram recolhidas e entregues à professora regente para que os alunos que não haviam terminando as finalizassem em suas aulas. Foi um momento de grande aprendizado, já que a todo momento os discentes requisitavam auxílio para realizar suas produções.

Houve empenho por parte deles em realizar um trabalho bem feito. No entanto, alguns se mostraram desinteressados durante todo o período de produção.

5 Considerações finais

O estágio é um momento muito importante na vida do acadêmico, pois é um período em que ele terá um contato mais profundo com a realidade de uma escola, sendo exposto aos desafios que lhe esperam enquanto futuro professor. Além disso, é onde se tenta fazer uma articulação das teorias estudadas na universidade com a problemática da prática e ver também que em alguns momentos aquelas teorias não se encaixarão em todas as salas de aulas, pois cada sala é única.

Este período proporciona também, embora que seja um curto espaço de tempo, um aprendizado significativo, já que é um momento em que o acadêmico se depara com as verdadeiras realidades que estarão à sua espera.

Defende-a, assim, que a Literatura é um direito de todo ser humano e que, portanto, se faz necessário um currículo escolar mais elaborado no que diz respeito ao ensino dessa disciplina, que só tem a contribuir para a formação dos alunos. Para formar cidadão críticos e mais humanizados, necessita-se de um ensino que tenha como prioridade a formação de indivíduos pensantes e mais sensíveis para com a atual conjuntura que vive esse país. Vê-se então necessário a urgência em também modificar os currículos das universidades, de modo que sejam apresentadas e

trabalhadas maneiras para os profissionais de Letras inserir a Literatura em um contexto em que ela não é bem-vinda.

A escolha do trabalho com o gênero se justifica por sua linguagem fácil, é riquíssimo tanto na forma como no conteúdo. Assim, espera-se que o trabalho possa trazer reflexões sobre as práticas experienciadas no estágio supervisionado de Literatura no ensino fundamental

Essa experiência evidenciou o quão pobre a escola está de leitura literária, onde os alunos só replicam o que veem, e sem ter nenhuma criticidade sobre essas informações. Por fim, conclui-se que a metodologia proposta por Cosson tornou o trabalho com os alunos mais sistematizado, pois promove ao professor um planejamento mais organizado e, consequentemente, uma segurança em realizar sua prática pedagógica.

Refeências

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. *In*: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular:** Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em:< www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf >Acesso em: 10 de novembro de 2019.

CANDIDO, Antônio. **Direito à literatura**. *In*: Vários escritos. Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre azul, 1988, p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria à prática. 2. ed., 2° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da Literatura. *In*: **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LUYTEN, Joseph Maria. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signótica,** Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010. Disponível em: < https://www.revistas.ufg.br/sig/article/viewFile/13609/8736 > Acesso em 10 de novembro de 2019.

SANTOS, Estela. Estamos assassinando a Literatura. **Blog Homo Literatus**. 2016. Disponível em: < https://homoliteratus.com/estamos-assassinando-literatura/> Acesso em 13 de novembro de 2019.

SILVA, Josivaldo Custódio da. **Literatura de Cordel**: um fazer popular a caminho da sala de aula. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências humanas, Letras e Artes, Universidade federal da Paraíba. 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3738693/mod_resource/content/1/Todorov_A%2Bliteratura%2Bem%2Bperigo.pdf> Acesso em: 18 de novembro de 2019.

VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. Letramento literário – um caminho possível. **Revista Arredia**, Dourados, MS, Editora UFGD, v.4, n.7: 117-126, jul./dez. 2015. Disponível em: < http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/viewFile/4307/2508 > Acesso em: 20 de novembro de 2019.

XAGUATE: CONTEXTO SOCIOLÓGICO E REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DO ROMANCE DE HENRIQUE TEIXEIRA DE SOUSA[80]

Dirlei ZAFONATO
Programa de Pós-graduação em Letras
UNEMAT, campus de Sinop

RESUMO: Henrique Teixeira de Sousa, importante escritor cabo-verdiano aclamado por suas importantes obras, pertencente ao grupo dos claridosos, que impulsionaram a literatura em Cabo Verde, escreve o romance *Xaguate* em 1987, obra que marca a ascensão social do mulato e a decadência da aristocracia branca de origem europeia. O presente artigo é uma análise desta narrativa por meio de pesquisa bibliográfica de obras ligadas à análise literária, bem como à análise de obras sobre as singularidades histórico-sociais da sociedade em Cabo Verde, com a finalidade de desenvolver investigação a respeito do processo de colonização, escravidão e independência, estabelecendo ligação entre literatura, cultura e sociedade local, ao direcionar o olhar para o contexto sociológico entre o passado e o presente de um regresso da América, que encontra sua família, seus sonhos envoltos em uma sociedade que ainda luta contra a herança preconceituosa da colonização portuguesa escravagista. O tempo da narrativa ocorre no ano de 1986 e a Ilha do Fogo é o espaço ficcional utilizado pelo autor. Teixeira de Souza, em *Xaguate,* relata de forma muito clara os problemas sociológicos existentes na cultura cabo-verdiana e finaliza deixando a lição de que os tempos mudaram, demonstrando que a literatura é um elemento social e sua estrutura tem uma função histórica que vai além das falésias da ilha do Fogo, de Cabo Verde Independente, sua terra natal, da qual o autor toma como cenário. Cabe, portanto, ressaltar, que a sociedade cabo-verdiana tem muitos desafios a vencer e que a busca de um estado que promova igualdades sociais sem sacrificar aqueles que mais dependem dela ainda tem um longo caminho a percorrer.
PALAVRAS-CHAVE: Literatura cabo-verdiana; Henrique Teixeira de Sousa; Xaguate.

ABSTRACT: *Henrique Teixeira de Sousa, an important Cape Verdean writer acclaimed for his important works, belonging to the group of the claridosos, which boosted the literature in Cape Verde, writes the novel Xaguate in 1987, a work that marks the social rise of the mulatto and the decay of the aristocracy. European origin. The present article is an analysis of this narrative through bibliographical research of works related to literary analysis, as well as the analysis of works on the historical-social singularities of society in Cape Verde, with the purpose of developing research on the colonization process. , slavery and independence, linking literature, culture and local society by directing our gaze to the sociological context between the past and the present of a return from America, which finds its family, its dreams enveloped in a society that still fights against the prejudiced heritage of Portuguese slave colonization. The narrative time occurs in 1986 and Fogo Island is the fictional space used by the author. Teixeira de Souza in Xaguate reports very clearly the sociological problems that exist in Cape*

[80] Este artigo é parte da avaliação de conclusão da disciplina Literatura, Cultura e Sociedade, sob orientação do professor Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, 2018/2.

Verdean culture and concludes by leaving the lesson that times have changed, showing that literature is a social element and its structure has a historical function that goes beyond from the cliffs of Fogo Island, Cape Verde Independente, his homeland, which the author takes as a backdrop. It should be noted, therefore, that Cape Verdean society has many challenges to overcome, and that the pursuit of a state that promotes social equality without sacrificing those who depend most on it still has a long way to go.
KEYWORDS: *Cape Verdean literature; Henrique Teixeira de Sousa; Xaguate.*

1 Introdução

Este artigo realiza análise do romance da literatura cabo-verdiana moderna de língua portuguesa, escrito por Teixeira de Souza, *Xaguate*. A obra foi publicada no ano de 1987 e pertence ao grupo de obras da atualidade do autor, dentre elas a trilogia composta por *Ilhéu de contenda* (1978) primeiro da trilogia, *Xaguate* (1987) segundo da trilogia e *Na ribeira de Deus* (1992) terceiro da trilogia.

Em *Xaguate,* Teixeira de Souza desenvolve um olhar para o contexto sociológico de um Cabo Verde Independente, reflexo de um momento histórico, relacionando a narrativa à cultura que lhe pertence, pois é natural da Ilha do Fogo, nasceu em 1919, de família branca em terra onde predominam negros e mestiços.

Médico e escritor, faleceu em 2006, com 86 anos em Portugal, onde residia desde 1975, depois de ter produzido diversas obras, sendo que sua *Mangnum Opus* foi *Contra mar e vento.*

O autor fez parte do grupo literário que participa da *Revista Claridade*, na qual as questões sociais eram temas desde a fundação e nesse período o romance reforça o "apego às origens, à 'Mãe África', impregnada de todo seu passado comum" (HERNANDEZ, 2002, p. 140). Teixeira de Sousa, mesmo residindo em Portugal, permanece com sua preocupação com questões que envolvem a realidade cabo-verdiana, visto que o país permanece envolto em situação de grandes necessidades não só econômica, mas questões sociais, políticas, desigualdades, preconceitos, falta de escolas, denominadas Liceu e à medida que o romance vai sendo narrado, o autor retrata realidade conhecida por ele na qual seu romance se apoia.

2 Já não *hora di bai*

Xaguate é *Já não hora di bai,* pois o romance é sobre o regresso e não hora de partida. No romance, Teixeira de Sousa descreve um ambiente real da Ilha do Fogo, o Hotel Xaguate, de quatro estrelas, moderno, situado na cidade de S. Filipe, com excelentes acomodações e vista para o mar. Ambiente que o autor apresenta o personagem Benjamin se hospedando, ao chegar à ilha, dando a conotação de economicamente bem situado. Assim, o narrador revela o personagem:

> Quando desceu à porta do hotel, olhou em redor. Não reconheceu o cutelo de outrora de erva rasteira. Árvores, relva e flores circundavam um excelente edifício, sobranceiro ao mar, a ilha Brava em frente, do outro lado do canal. (...) Foi à recepção registrar o passaporte e receber a chave do quarto nº 18, no primeiro andar. Era amplo, bem mobiliado e servido de casa de banho decente. Um pequeno terraço permitia desfrutar ampla paisagem, toda a costa desde Fonte da Vila ao porto do Vale dos Cavaleiros, com nesgas de

> areia preta onde a brancura das ondas investia contra o basalto da arriba (SOUSA, 1987, p. 17).

Uma primeira aproximação é de caráter pontual, descrevendo o personagem principal, Benjamim, e em seguida fazer uso de um recorte, trazendo para a análise o perfil do conjunto de personagem em uma perspectiva sociocultural, em que a população local é formada por meio de um processo histórico de muitos conflitos, sendo que esta abordagem se dá na perspectiva socioeconômica da narração, envolta em um clima de preconceito racial de um país que só recentemente, em 1975 teve sua Independência proclamada, tendo, portanto, apenas 11 anos de independência no tempo ficcional da obra.

O romance recria a realidade cabo-verdiana em um período de meses no ano de 1986, na Ilha do Fogo, bem como os laços que essa realidade mantém com um egresso da América.

> - Embarquei para seguir a vida do mar. Aconteceu que logo na primeira viagem naufragamos perto das Bermudas, fomos salvos por um barco italiano e levados para os States. Ali fiquei até agora (SOUSA, 1987, p. 157).

Teixeira de Souza utiliza da ficção em seu romance *Xaguate* para registrar, segundo Bosi (1986, p. 441), "a tensão entre "herói" e o seu mundo". O texto abaixo tem a função de situar o romance à história real vivida em Cabo Verde, no momento em que o personagem principal Benjamim parte, aproximadamente no ano de 1936, aos dezessete anos de idade, para trabalhar em um navio. A história não conta ao certo, mas sabe-se que o momento descrito era de grandes desafios para sobreviver e a fome decorrente das secas dizimava com significante frequência a população:

> Pouco antes do início da Segunda Guerra Mundial e posteriormente a grande seca que se abateu sobre as ilhas, uma corrente migratória dirigir-se ia rumo a Dakar, onde os homens exerciam a profissão de sapateiros, sucateiros, cabeleireiros, ao passo que as mulheres tornavam-se domésticas. Uma nova grande seca, entre 1941 e 1942, produziu 20.000 mortos em uma população de 180.000 habitantes. Embora seu país não fosse considerado uma colônia regida pelo sistema de "indigenato", nesse período os cabo-verdianos rapidamente tomaram consciência que, na realidade, eles não eram integralmente portugueses. No exército português, apesar dos regulamentos, eles sequer podiam aceder ao posto de furriel; este exército, estacionado nas ilhas durante a guerra com importantes reservas de alimentos, nada fez para socorrer os famintos cuja morte ocorreu em ausência de qualquer assistência. Irônico detalhe, a construção em Tarrafal e um campo de concentração para inimigos do regime salazarista, após 1936, garantiu trabalho a numerosos habitantes (HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA, 2010, p. 375).

Os longos períodos de seca não foram os únicos motivos da ocorrência das mortes, tendo também sofrido com a incidência de doenças endêmicas como a cólera e a malária, acontecimento abordado pelo autor. Somente nos anos 50 do século XX, Cabo Verde cria a Missão de endemias e com uso de produtos químicos consegue

extirpar tais doenças. Nesse período, surge o primeiro número da *Revista Claridade*, em Mindelo, na Ilha de São Vicente. Hernandez lembra que,

> segundo as interpretações dos estudiosos cabo-verdianos, a produção do grupo dos claridosos se divide em duas fases, a primeira de sua fundação até 1944 e a segunda como dos realistas ou pós-claridosos, entre 1944 e 1960, (...) todos revelam anseios de renovação. (HERNANDEZ, 2000, p. 135).

O romance *Xaguate* faz referências a lugares, modos, usos; manifestações de atitudes de grupos ou de classes; expressão de um conceito de vida entre burguesia e patriarcado. Para Candido (2000) "todo livro desse tipo, possui dimensões sociais evidentes cuja indicação faz parte de qualquer estudo, histórico ou crítico". Teixeira de Sousa aponta condições sociais específicas da realidade em que sua obra repousa, trata-se de um egresso preocupado em se estabelecer socialmente e, dentre outros planos, casar-se com sua inatingível amada *Cristalina*, na qual ele mesmo dizia: "Só olhava para ela, olhava, olhava, olhava, até me sentir vesgo" (SOUSA, 1987, p. 179).

Ao retratar a figura de *Cristalina* como sendo de família branca autóctone, que vivia em sobrados no período colonial em que a Ilha era dominada pelos portugueses, *Cristalina* permanecia com suas ideias preconceituosas como as da época, apesar de transcorrido cinquenta anos: "- Não julgues que essa soberba acabou completamente. Soberba é como gorgulho no armazém, nunca desaparece até a última semente" (SOUSA, 1987, p. 179)

> Acontece, porém, que, ao passarem de exploradores ou de espectadores indiferentes ou herdeiros da exploração – o que é uma conivência com ela – ao polo dos explorados, quase sempre leva consigo, condicionados pela "cultura do silêncio", toda a marca de sua origem. Seus preconceitos. Suas deformações, entre estas, a desconfiança do povo. Desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber (FREIRE, 1987, p. 26).

Porém a obsessão que Benjamim nutre por Cristalina não o impede de manter laços com seus familiares e amigos. Benjamim representa o mulato em ascensão econômica e social, egresso da América, que ajuda sem distinção de raça, cor ou situação econômica, faz parte dos emigrantes que retornam a Cabo Verde após um longo período trabalhando na América, inclusive, trabalhando em navios da marinha americana durante a II Guerra Mundial. A narrativa descreve as circunstâncias de sua partida:

> Além disso, sozinho em *Lafayette Street*, sem mulher, sem filho, o Júnior morando em *Bóston*, sem o fôlego duma criatura a seu lado, precisava de arranjar uma companhia agradável e regressar de vez a tranquilidade doutros tempos. A pensão de reforma não era má. Todos os meses recebia-a em dólar. A um câmbio bastante alto, permitir-lhe-ia um nível de vida muito razoável. Além disso, deixou uma soma bastante bonita no *Citzen Bank*. Estava tudo bem planejado para essa nova fase de sua existência. Tudo que dependesse de dinheiro seria executado. Mas esse tudo não o satisfaria inteiramente se não arranjasse uma mulher que quisesse

> ser sua companheira dedicada e a quem também valesse a pena fazer feliz. Se tal não acontecesse, não daria por totalmente bem sucedido o seu regresso. Estava cansado de viver só no casarão de *Lafayette Street*.
> - Que era feito de Cristalina? (SOUSA, 1987, p. 22).

O narrador apresenta a existência de um filho com quem não convivia, a ausência de uma companheira, justifica a solidão aparente e a necessidade do retorno à terra natal, apresenta a condição financeira em que se encontra o personagem e o sonho de realizar seu projeto de reforma da casa centenária, recebida como herança de seus pais: "Vinha disposto a meter ombros à reconstrução do velho prédio" (SOUSA, 1987, p. 22).

A confortável situação econômica de Benjamim não é compartilhada pelos seus familiares, que vivem na mais profunda miséria, uma vez que o colonialismo português não trouxe desenvolvimento à Cabo Verde. A história do *Achamento*, ou seja, a descoberta pelos portugueses em 1462 relata que o arquipélago de Cabo Verde era desabitado, ilhas de origem vulcânica que foram povoadas por uma mistura de portugueses e várias etnias africanas:

> Em razão do clima, o arquipélago foi rapidamente povoado por maioria de escravos comprados na Senegâmbia e Guiné. Mais tarde, em 1582, as duas ilhas principais, Fogo e Santiago, contarão 1600 brancos, 400 negros livres e 13.700 escravos. A economia das ilhas no século XVI baseava-se na criação de gado, na cultura do algodão e na tecelagem através de técnicas africanas. Logo, não mais contentes com importar escravos para uso próprio, as ilhas passaram a exportá-los para a America. Enquanto São Tomé e o Congo abasteciam o Brasil, as ilhas do Cabo Verde, a partir dos anos 1530-1540, voltaram-se para a América espanhola (HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA, 2010, p. 376).

O período em que o romance ocorre é precedido de um grande período de seca:

> - É a maldita seca que já dura há uma vintena de anos.
> - Era tão bom que chovesse até o molhado se encontrar com o molhado... Andavam os campos a precisar duma valente chuvada que fizesse reverdecer a crosta da ilha.
> (SOUSA, 1987, p. 105).

Porém, durante a narrativa o autor, em alguns diálogos, relata à ocorrência de chuva torrencial que deixa verde toda a ilha, relacionando aos tempos melhores em que Cabo Verde visualiza:

> - Este calorão e este mar de azeite é sinal certo de boas águas. (SOUSA, 1987, p. 71).
> -Se vai chover! Não vês como está o céu e que o vento sopra do sul.
> Quando transpunham a ponte da Baleia, já corria água pela ribeira abaixo, os limpa-pára-brisas não conseguiam assegurar a transparência do vidro, tal a carga que caía do céu. Felizmente, a

> camioneta estava protegida, os passageiros seguiam sem problema de molha. (SOUSA, 1987, p. 138).

O romance *Xaguate* é uma obra envolta no processo histórico de dependência do clima para a subsistência, contexto em que o autor está inserido, onde o drama está ligado à falta de água na ilha, que no passado já foi causa de grande sofrimento e poucas frentes de trabalho, mas a população não perde a esperança, continua aguerrida, não desiste da pátria amada. Antonio Candido (1973), ao se referir à literatura na evolução de uma comunidade, diz que:

> Toda *obra* é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confidência, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma "expressão". A *literatura,* porém, é coletiva, na medida em que requer certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, - para chegar a uma "comunicação". (CANDIDO, 1973, p. 139).

Teixeira de Souza retoma em vários momentos a temática sobre mudanças sociais que ocorreram na ausência de Benjamim, que, ao retornar, observa as mudanças ocorridas, relatando sua surpresa em ver o comportamento diferente do que ele conhecia, quando da sua partida, em que o próprio personagem demonstra resquícios da sociedade separatista em que viveu:

> Fiquei abismado de ver ali todo o mundo misturado, pretos, mulatos, brancos, pobres, ricos, serventes, doutores. Até uma neta de César Teteia vi a tomar banho no pool. A seguir, na inauguração do hospital de crianças, vi um ministro mulato, doutores e engenheiros de cabelo cuzcuz.
> - Quer dizer, aquelas esquisitices de antigamente entre as famílias acabaram.
> - Bom essas esquisitices começaram a morrer muito antes da Independência (SOUSA, 1987, p. 294).

Em seu ensaio "A literatura e a formação do homem", Antonio Candido apontam que:

> A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. (CANDIDO, 1972, p. 03).

A partir dessa situação de reencontro com suas raízes, e, sentindo-se cabo-verdiano que vive as diferenças características da nova ilha do Fogo, Benjamim começa a deixar para trás a memória tão presente do período colonial em que Serpa Pinto era representante do governo português e vive, mesmo que tardiamente, o movimento de libertação nacional que ocorre, inclusive, por luta armada por meio do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde - PAIGC.

> – O Sr. Engenheiro apoiou o arrancamento da cabeça de Serpa Pinto?
> – Não estava cá, nem em Cabo Verde. Vivia em Angola. Mas, se estivesse presente, não teria impedido que tal se fizesse.
> – Não?
> – Não, porque há de compreender que o momento em que isso foi feito, e tantos outros actos perpetrados pelo povo, foi um momento de desforra, de ajustes de contas, possível, graças à revolução de 25 de Abril em Portugal (SOUSA, 1987, p. 292-293).

Ao utilizar a Ilha do Fogo ou "Djarfogo", em crioulo, uma das dez ilhas que constituem o Arquipélago de Cabo Verde, sua capital São Filipe, em crioulo cabo-verdiano: "San Filipi", o autor aborda questões urbanísticas, bem como de localização geográfica, relevo, descrevendo o cenário em detalhe. As referências Avenida Almilcar Cabral, as falésias e as povoações de Corvo, Relva e Achada Grande situadas no entorno do vulcão, pertence ao espaço geográfico real, bem como habitações remanescentes do período colonial que ainda fazem parte da realidade local:

> A antiga Estrada Nova, hoje Avenida Almilcar Cabral, surgiu totalmente alterada aos olhos de quem esteve ausente meio século. Do lado da ribeira da Trindade, desde a borda das falésias até a primeira ponte, alinhavam-se edifícios com alguma dignidade (SOUSA, 1987p. 16).
> As povoações de Corvo, Relva e Achada Grande alinhavam-se do mesmo jeito na encosta do vulcão, as casinhas pontilhando de branco a terra queimada (SOUSA, 1987p. 117).
> Um funco coberto de palha seria a cozinha. Junto ao funco perfilava-se o pilão de cachupa (SOUSA, 1987, p. 323).

Aborda cenários em que a personagem Cristalina representa a aristocracia portuguesa, que dominou a sociedade no período da colonização e habitava os sobrados com varandas, de onde observavam a festa das bandeiras e noites de pilão, manifestações folclóricas realizadas até os dias atuais. Para Candido (1972, p. 69), "as condições de vida se refletem na obra".

Teixeira de Souza utiliza-se da comida como manifestação econômica. Para Antonio Candido (1973, p. 68), em seu livro Literatura e Sociedade, ao abordar diferenças entre a literatura do primitivo e do civilizado, observa que nesta última "a literatura utiliza ocorrência de alimento como elemento descritivo da condição econômica",

> Ela acendeu o fogão em seguida para ferver a água. O frango decapitado aguardava os preliminares de feitura duma canja como deve ser. (SOUSA, 1987, p. 325).
> - Cachupa? Jesus Christ! Cachupa é comida de pobre (SOUSA, 1987, p. 18).

Os objetivos do personagem principal Benjamim sofrem alterações no decorrer da história, por se tratar de um romance de tensão crítica onde, segundo Bosi (1986, p. 442), "o herói opõe-se e resiste agonicamente às pressões da natureza

e do meio social, formule ou não em ideologias, o seu mal-estar permanente". Para o autor:

> Nos romances em que a tensão atingiu ao nível da crítica, os fatos assumem significado menos "ingênuo" e servem para revelar as graves lesões que a vida em sociedade produz no tecido da pessoa humana: logram por isso, alcançar uma densidade moral e uma verdade histórica muito mais profunda. Há menor proliferação de tipos secundários e pitorescos: as figuras são tratadas em seu nexo dinâmico com a paisagem e a realidade socioeconômica (Vidas Secas, São Bernardo, de Graciliano Ramos), e é dessa relação que nasce o enredo. "Passa-se do "tipo" à expressão; e, embora sem intimismo, talha-se o caráter do protagonista" (BOSI, 1986, p. 443).

O autor de *Xaguate* traz para o contexto exatamente o que é acima citado:

> Cristalina chamou Benjamim à parte e falou-lhe com firmeza. Do futuro, qualquer festa ou recepção em sua casa teria de ser previamente combinada para evitar a introdução de gente mais ou menos. Não fora criada nessas misturanças e não era a independência que a fazia mudar de ideias (SOUSA, 1987, p. 342).

Benjamim, já convencido que não queria permanecer com seus propósitos de se casar com Cristalina e que Rosa seria seu porto seguro, responde: "- Okay, Cristalina, estamos perfeitamente conversados" (p. 342). E finaliza o romance com Benjamim e Rosa, iniciando um amor cantado nas mornas, apontando para a possibilidade de uma nova vida a caminho:

> – Agora há uma coisa, Benjamim, eu não vinha prevenida...
> – Prevenida para que?
> – É que pode ter acontecido um menino.
> – Menina é melhor, já que só tenho um filho macho.
> – Não se importava?
> – Não me importava nada.
> – Se fosse menina, que nome gostaria de lhe dar?
> – Maria Rosa da Chã...
> –... e Costa.
> – Okay, e Costa. (SOUSA, 1987, p. 350-351).

3 Conclusão

Teixeira de Souza, em *Xaguate,* relata de forma muito clara os problemas sociológicos existentes na cultura cabo-verdiana e finaliza deixando a lição de que os tempos mudaram, demonstrando que a literatura é um elemento social e sua estrutura tem uma função histórica que vai além das falésias da ilha do Fogo, de Cabo Verde Independente, sua terra natal, da qual o autor toma como cenário. Cabe, portanto, ressaltar, que a sociedade cabo-verdiana tem muitos desafios a vencer e que a busca de um estado que promova igualdades sociais sem sacrificar aqueles que mais dependem dela ainda tem um longo caminho a percorrer.

Referências

BOSI. Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** 3. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1986.

CANDIDO. Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 24, n.9, set. 1972.

FREIRE. Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERNANDEZ. Leila Maria Gonçalves Leite. **Os filhos da terra do sol**: a formação do estado nação em Cabo Verde. São Paulo: Summus, 2002.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA. VIII: **África desde 1935**. Editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Brasília : UNESCO, 2010.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA. IV: **África do século XII ao XVI** / editado por Djibril Tamsir Niane. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

SOUSA. Henrique Teixeira. **Xaguate.** Portugal, Publicações Europa-América LDA, 1987.

SOUSA. Ivo Carneiro. A Claridade de Cabo Verde**. Jornal Tribuna de Macau.** n. 22, 10 de dezembro de 2013.