

caletroscópio



Volume 9 | Nº 2 | Jul./Dez.2021 | Semestral
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Ouro Preto
Mariana, MG
ISSN 2318-4574





Este trabalho está licenciado sob a Licença *Creative Commons* -
Atribuição - Não Comercial- Sem Derivações - 4.0 Internacional

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

REITORA

Cláudia Aparecida Marliére de Lima

VICE-REITOR

Hermínio Arias Nalini Júnior

DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Luciano Campos da Silva

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Helena Miranda Mollo

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Rita Cristina Lima Lages

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM

Mônica Fernanda Rodrigues Gama

Revisão textual

**Anelise Dutra, Cátia Martins, Kleber Aparecido da Silva,
Paula Cobucci e Vinícius Nascimento Chagas Santos**

Formatação/Diagramação

Danúsia Natália Monteiro Gomes (0019530/MG)

Imagem de capa:

**A boy sits amid the ruins of a London bookshop following
an air raid on October 8, 1940 AP**

(<https://www.thetimes.co.uk/article/on-this-day-in-1940-a-boy-reads-amid-ruins-of-the-blitz-v5q0srh26tp>)

Formato da Revista:

A4 210 x 297 mm (online)

Revista Caletrosópio / Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto – Volume 9, Número 2 – 2021 – Mariana: UFOP, 290p.

Semestral (1.º semestre: Estudos Literários - 2.º semestre: Estudos Linguísticos)

ISSN: 2318-4574

Modo de acesso: <http://www.caletroscopio.ufop.br>

<https://periodicos.ufop.br/caletroscopio>

1. Linguagem 2. Memória Cultural 3. Tradução 4. Patrimônio Cultural
5. Práticas Discursivas 6. Ensino/Aprendizagem.

Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDU: 81:82.09

REVISTA CALETROSCÓPIO

Universidade Federal de Ouro Preto

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem (Posletras)

Rua do Seminário, s/n – Centro

Mariana/MG

CEP: 35420-000

Tel. (31) 3557- 9418

E-mail: revistacaletroscopio@gmail.com

©2021 - Todos os direitos reservados, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados, sem permissão por escrito.



Caletoscópio

Volume 9 | Número 2 | 2021 | Estudos Linguísticos
Programa de Pós-Graduação em Letras:
Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Ouro Preto
Mariana, MG
ISSN 2318 -4574



EDITORA-GERENTE DA REVISTA CALETROSCÓPIO

Soélis Teixeira do Prado Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto

EDITORAS DA EDIÇÃO ESTUDOS LITERÁRIOS (PRIMEIRO SEMESTRE)

Carolina Anglada de Rezende - Universidade Federal de Ouro Preto

Mônica Fernanda Rodrigues Gama - Universidade Federal de Ouro Preto

EDITORAS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (SEGUNDO SEMESTRE)

Rômima de Mello Laranjeira – Universidade Federal de Ouro Preto

Soelis Teixeira do Prado Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto

EDITORES CONVIDADOS DO DOSSIÊ TEMÁTICO DESTA EDIÇÃO

Cátia Regina Braga Martins - University York (Canada)

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias - Universidade de Brasília (Brasil)

Kleber Aparecido Silva - Universidade de Brasília (Brasil)

Joaquim Dolz - Universidade de Genebra (Suíça)

EDITORA DO FLUXO CONTÍNUO DESTA EDIÇÃO

Soélis Teixeira do Prado Mendes – Universidade Federal de Ouro Preto

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Agnolon - Universidade Federal de Ouro Preto

Ada Magaly Matias Brasileiro - Universidade Federal de Ouro Preto

Adail Sebastião Rodrigues Júnior - Universidade Federal de Ouro Preto

Ana Dilma Almeida - Universidade de Brasília

Cátia Regina Braga Martins - York University

Clerton Luiz Felix Barboza - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Fátima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento - Universidade de Brasília

Fernando Silvério de Lima - Universidade Federal de Ouro Preto

Ivanete Bernardino Soares - Universidade Federal de Ouro Preto

Jesiel Soares Silva - Universidade Federal de Ouro Preto

Joaquim Dolz - Universidade de Genebra

Keila Abdelkarem - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Kleber Aparecido da Silva - Universidade de Brasília



Leandra Batista Antunes - Universidade Federal de Ouro Preto

Maria Clara Versiani Galery - Universidade Federal de Ouro Preto

Miliane Nogueira - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias - Universidade de Brasília

Paula Gomes de Oliveira - Universidade de Brasília

Paulo Henrique Aguiar Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto

Rita Cristina Lima Lages - Universidade Federal de Ouro Preto

Rodrigo Correa Martins Silva Machado - Universidade Federal de Ouro Preto

Rosana Helena Nunes - Faculdade de Tecnologia de Itu

Tamara Angélica Brudna da Rosa - Instituto Federal Farroupilha

Viviane Letícia Silva Carrijo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ASSISTENTE DE EDIÇÃO

Danúsia Natália Monteiro Gomes

REVISÃO TEXTUAL LÍNGUA PORTUGUESA

Cátia Regina Braga Martins

Kleber Aparecido Silva

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

Vinícius Nascimento Chagas Santos

REVISÃO TEXTUAL LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Anelise Fonseca Dutra

Cátia Regina Braga Martins

Kleber Aparecido da Silva

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias



Sumário

09 – Apresentação do Dossiê

14 – Editorial – Apresentação do Fluxo Contínuo

ARTIGOS - DOSSIÊ

16 – A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica: do(s) Letramento(s) Críticos aos Multiletramentos

Michelle Campêlo Costa, Helenice Roque De Faria, Rosana Helena Nunes e Kleber Aparecido da Silva

32 – Representações docentes acerca da Base Nacional Curricular Comum e suas implicações para o Ensino Médio

Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos e Vanda do Carmo Barbosa Ferreira

47 – O ERE em Língua Portuguesa: estratégias pedagógicas com as TDICs em formação inicial de professores

Gustavo Justino Pamplona, Maiara Coelho Rodrigues, Elizenice Vasconcelos Peixoto Barros e Geam Karlo-Gomes

70 – Formação de professores: estágio obrigatório em tempos de pandemia

Lovani Volmer, Thami Riva e Sofia Schemes Prodanov

89 – O trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: entre as práticas docentes e a BNCC

Dafhine Alves Silva Santos, Lucas Henrique de Omena e Silvio Nunes da Silva Júnior

108 – O ensino da Literatura em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular: experiências literárias na pandemia

Izandra Alves e Natália Branchi

126 – O ensino de Literaturas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino médio: apontamentos críticos

Gabriela Mendes Moraes e Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado

139 – Experiências orais e escritas nas Plenarinhas da Educação Infantil: um guia de formação docente enquanto se propõe a participação infantil (DF, 2013-2021)

Etienne Baldez Louzada e Giovanna Asevedo Lago Barbosa



ARTIGOS - FLUXO CONTÍNUO

156 – Vitalidade de Língua na Perspetiva da Comunidade de Fala: O caso do Patuá
Jingwei Zhang e Szu-Yu Lee

174 – Processamento sociocognitivo da intertextualidade: recursividade como ferramenta de análise linguístico-textual
Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros e Igor Richielli Braga Campos

196 – Aspectos Segmentais e Suprasegmentais na Avaliação da Pronúncia do Professor de Língua Adicional
Diego Fernando de Oliveira

218 – (Des)colonialidade, cultura e produções de identidade(s): a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras
Naiara de Paiva Vieira

235 – As canções como unidade de ensino na sala de aula de Francês como Língua Estrangeira
Priscilla Barbosa de Oliveira Melo

254 – Aula de leitura: da materialidade semiótica do texto à imaginação simbólica
Laécio Fernandes de Oliveira e Linduarte Pereira Rodrigues

278 – Fruição livre no ensino literário: adequações e contradições educacionais na BNCC
Igor D' Aguiar Siqueira de Lemos



APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ TEMÁTICO

A (trans)formação de educadores de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: experiências vivenciadas, práticas (des)construídas e saberes (re)feitos

Catia Martins

University York, Canada

Paula Cobucci

Universidade de Brasília, Brasil

Kleber Aparecido da Silva

Universidade de Brasília, Brasil

Joaquim Dolz

Universidade de Genebra, Suíça

No início do ano de 2020 a Pandemia da COVID-19 impôs uma nova ordem mundial e exigiu que nós nos reorientássemos na escola, quanto aos espaços que ocupávamos, às ações que desenvolvíamos e às certezas, aparentemente tão sólidas (LIBERALI et. al., 2020). Enquanto a Pandemia nos trancava em casa, e alterava os nossos espaços de sala de aula, as mazelas do Sistema Educacional do Brasil escapavam pelas frestas e tornavam-se mais visíveis do que nunca. A Educação Brasileira que há décadas vinha sendo palco de discussões acaloradas, especialmente no que tange a formação de professores, deparou-se com as diferenças abissais que separavam os sujeitos vinculados à escola, daqueles que se perderiam da instituição pela ausência de recursos tecnológicos necessários ao novo mundo da escola: *as novas aulas online*. Consideramos que as tecnologias da informação e da comunicação, as plataformas virtuais de aprendizagem, as redes sociais passaram a ser vistas como propulsoras da criação de novas formas de compreender os espaços e as condições de ensino-aprendizagem, assim como, os saberes e as práticas dos docentes em contexto de escolar.

O campo da formação profissional na educação tem sido fortemente atravessado por projetos políticos, ideológicos, curriculares e pedagógicos e revela-se situado diante das tensões deste novo momento histórico da Pandemia (LIBERAL et. al., 2020). Então, frente aos novos desafios do ensino híbrido, remoto e online, passamos a nos perguntar “Que escola temos hoje?” e “Que escola queremos para este momento histórico?”. As possíveis respostas para a escola que procuramos neste momento, mais conscientes do que nunca a respeito das diversidades e dos desafios que a desigualdade social impões à comunidade escolar, exigem novo espaço de debate, reflexão e análise. A escola brasileira requer dos professores e educadores um compromisso contínuo com a formação continuada e reflexiva, o desenvolvimento da autonomia profissional, o empoderamento dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem para a construção de uma educação pública democrática e de qualidade. A sociedade brasileira urge por uma escola socialmente referenciada e pautada na justiça, na diversidade, na solidariedade, na ética e no desenvolvimento humano.



Neste sentido, e por se tratar de tempos tão desafiadores, a produção desse dossiê temático - *A (trans)formação de educadores de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: experiências vivenciadas, práticas (des)construídas e saberes (re)feito* – foi orientada pelo anseio de dialogar com professores de diferentes segmentos e realidades de ensino e evidenciar aspectos das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estão em consonância com as necessidades da maior parte das escolas do país no que tange a análise, reflexão e reorganização das práticas de ensino nos currículos em desenvolvimento (SIVA e XAVIER, 2021).

Toda produção escrita tem uma história de construção, e com esse dossiê não poderia ser diferente. Desde a escolha do título à chamada pública dos textos, manifestamos a nossa preocupação com a importância da formação de professores e professoras como tema central para a análise das condições de compreensão e análise da BNCC. A ideia da organização desse dossiê surgiu das considerações de quatro professores e pesquisadores que desenvolvem suas trajetórias acadêmicas preocupados em promover a formação de professores, com larga experiência na promoção e desenvolvimento de atividades que oportunizem aos docentes refletirem sobre as suas práticas de sala de aula, desenvolverem pesquisas sobre os variados contextos de ensino-aprendizagem e desenvolvam uma leitura dialógica e articulada com os documentos vigentes no sistema de ensino brasileiro, em especial a BNCC (SIVA e XAVIER, 2021).

Os textos reunidos nesta publicação evidenciam distintas temáticas relacionadas à formação docente, aos currículos, às experiências de sala de aula, à teoria e prática de ensino, e em seu conjunto, procuram enfatizar os desafios da (trans)formação docente em tempos atuais. Nos artigos a seguir os autores e autoras, pesquisadores e professores de diferentes regiões brasileiras, oriundos de muitas realidades sociais, culturais, econômicas e políticas, compartilham suas reflexões a respeito da profissão docente, os conceitos, os saberes desenvolvidos, e as práticas do ofício e dos desafios do processo de ensino-aprendizagem à luz nos novos documentos da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*.

Com o texto *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica: do(s) Letramento(s) Críticos aos Multiletramentos* os autores Michelle Costa, Helenice Faria, Rosana Nunes e Kleber Aparecido da Silva com o objetivo de evidenciar o construto letramentos ao longo das últimas décadas e tem como ponto de partida os letramentos críticos que ressaltam a necessidade de repensar/debater a Pedagogia dos Multiletramentos. A perspectiva dos autores é produzir uma reflexão crítica a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente, na área Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa), a fim de apontar a importância da *práxis* crítica em tempos da COVID-19. Por meio de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, apresentamos um exercício analítico, recortes da BNCC, empreendendo a tese de que os estudos linguísticos contribuem para a *práxis* crítico-reflexiva e possíveis (trans)formações no fazer pedagógico.

Vângela Vasconcelos e Vanda Ferreira assinam o texto *Representações docentes acerca da base nacional curricular comum e suas implicações para o ensino médio* no qual discutem as repercussões da BNCC, junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e como tais reformulações podem ser operacionalizadas nas escolas. Consideram que as diretrizes da BNCC impactam diretamente o Ensino Médio, afetando



principalmente a prática docente. Nesse contexto, professores do Distrito Federal discutem o possível impacto da BNCC com relação ao ‘Currículo em Movimento’ e à prática pedagógica. Esse artigo objetiva analisar as representações docentes acerca da implementação da BNCC nas escolas públicas de Sobradinho-DF no contexto da formação continuada, com base na Análise do Discurso Crítica. Os resultados, apresentados pelas autoras, apontam a importância da formação continuada crítica acerca da BNCC, diante das incertezas dos docentes sobre sua implementação e operacionalização no Currículo do DF e seus possíveis impactos na formação dos estudantes do Ensino Médio.

Os autores Gustavo Pamplona, Maiara Rodrigues, Elizenice Vasconcelos Barros, Geam Karlo-Gomes compartilham a autoria do artigo *O ERE em língua portuguesa: estratégias pedagógicas com as tdlcs em formação inicial de professores* e nos convidam a refletir sobre o contexto do Ensino Remoto Emergencial – ERE, por meio do qual as tecnologias digitais ganharam mais espaço na formação inicial de professores, e possibilitaram a criação de novas maneiras de mobilizar o conhecimento. A partir desse contexto, os autores avaliam o aporte pedagógico de aplicativos digitais no trabalho docente de professores em formação inicial com a produção do gênero textual resenha, levando em consideração a competência 7 e o campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo os autores, as atividades de produção da resenha, instrumentalizadas em Sequência Didática de Gênero, possibilitaram que os professores em formação inicial conseguissem utilizar adequadamente as ferramentas digitais para a aprendizagem do gênero no campo social das práticas de estudo e pesquisa e, conseqüentemente, ampliassem a respectiva formação teórica e prática.

No artigo *Formação de professores: estágio obrigatório em tempos de pandemia* as autoras Thami Riva, Sofia Prodanov e Lovani Volmer compartilham a ideia de que nos últimos anos, devido ao avanço da tecnologia, o processo de aprender e ensinar sofreu mudanças. Reconhecem que professores e escola buscam, diariamente, tornar a aprendizagem mais significativa e com propósito para os alunos, que, muitas vezes, sentem-se desmotivados ou até mesmo incapazes de aprender. Discutem a respeito do contexto de formação de professores e das contribuições do estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa, realizado de forma on-line, durante a Pandemia da COVID-19, e buscam compreender em o que essas proporcionaram à formação das acadêmicas. A pesquisa é qualitativa e apresenta uma revisão bibliográfica e amparada nos diários formativos, escritos para elaboração dos relatórios finais das estagiárias. Concluído o estágio e realizadas as reflexões, percebeu-se que as aulas multidisciplinares permitiram favorecer e estimular o protagonismo dos estudantes. Este estudo destaca a importância da formação continuada e do engajamento do professor para promover a participação ativa dos alunos e, assim, a construção de aprendizagens efetivas e afetivas.

Os autores Dafhine Santos, Lucas de Omena e Silvio Júnior analisam as relações entre as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os discursos de dois professores do Ensino Fundamental II atuantes no estado de Alagoas no texto intitulado *O trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental: entre as práticas docentes e a BNCC*. Teoricamente, são apresentadas considerações sobre as relações entre leitura e escrita, a reescrita, os gêneros do discurso, o ensino contextualizado e as metodologias



ativas. A partir de uma análise qualitativa/interpretativa dos discursos da BNCC e dos docentes que colaboraram com o estudo, foi percebido que os professores seguem algumas das orientações, porém é nítida a timidez dos avanços entre as práticas e o recomendado pelo documento oficial. Os autores perceberam com as análises discursivas que, quando as práticas docentes ultrapassam os limites impostos pela BNCC, revela-se a construção da autonomia dos professores em suas ações profissionais. Contrário a isso, quando as práticas se prendem ao tradicional, sem considerar a amplitude da linguagem como processo social, evidencia-se a escassez da formação dos professores diante dos avanços delegados pela contemporaneidade.

No texto *O ensino da literatura em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular: experiências literárias na pandemia* as autoras Natália Branchi e Izandra Alves discutem o lugar da Literatura na BNCC e de que forma ocorre o diálogo entre a escola e os professores da área das Letras. Para isso, valendo-se, principalmente, dos estudos de Rildo Cosson (2020) e Annie Rouxel (2013), buscou-se evidenciar como o texto literário chega até o estudante e de que forma o professor contribui para a formação de leitores que dialoguem com o tempo do texto, o do autor e o seu próprio tempo. Ademais, o texto revisita as pesquisas de Jorge Larrosa (2006) e Magda Soares (2006), acerca da escolarização da literatura e da literaturização da escola, debatidas à luz de duas ações de extensão realizadas com estudantes de instituições públicas de ensino básico. Tais atividades demonstraram que há caminhos possíveis para contemporizar os clássicos e permitir o diálogo entre os autores e os leitores de diferentes tempos.

As reflexões trazidas pelos autores Gabriela Morais e Rodrigo Machado no texto *O ensino de literaturas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino médio: apontamentos críticos* nos convidam a pensar sobre o ensino das literaturas nas escolas de educação básica brasileira ainda como sendo um desafio muito grande, sobretudo, ao pensarmos na formação de leitores. Levando isso em consideração, o estudo se propõe a fazer uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (2018) em relação ao ensino de literaturas. Também analisaram a BNCC e, a partir disso, foi possível destacar conclusões sobre a falta de praticidade do documento enquanto orientador para a formulação dos currículos escolares. Além disso, ao longo do estudo foi debatida a necessidade de propostas que reivindiquem a melhoria na formação docente e ao não silenciamento das particularidades e vivências dos alunos.

As autoras Etienne Baldez e Giovanna Barbosa compartilham em seu artigo *Experiências orais e escritas nas Plenarinas da Educação Infantil: um guia de formação docente enquanto se propõe a participação infantil (DF, 2013-2021)* o conceito de Plenarina da Educação Infantil em Brasília e analisam o que está implícito neste título: a forma como as crianças participam nas plenárias ou encontros para discussão, de acordo com os temas que são propostos no projeto anual da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). As autoras convidam-nos a pensar para além de questões relacionadas diretamente ao protagonismo infantil, que o estudo dos guias das Plenarinas permite buscar pelos indícios da (trans)formação da docência na Educação Infantil, uma vez que professores e professoras têm que repensar suas práticas na relação com as vivências sugeridas para as crianças e as indicações de referências. Funcionando, portanto, como um documento norteador e formador, o guia da Plenarina pode ser indagado sobre a forma como as experiências orais e escritas comparecem na relação com o tema central,



reformulado a cada ano. Esse texto também nos convida a refletir sobre essa relação, que se integra também à (trans)formação docente.

Os artigos que compõem esse dossiê evidenciam a necessidade permanente de se refletir sobre a formação dos professores e o desafio de compreender os processos de (trans)formação do docente diante de realidades e contextos desafiadores de ensino-aprendizagem. Os autores concordam que um sistema de ensino em rede nacional precisa ser regido por um documento basilar, a BNCC. Contudo, não a Base Nacional Comum Curricular enquanto diretriz dos processos organização e adequação do ensino nas diferentes realidades do país, não pode representar uma unidade teórica-metodológica, e nem mesmo uma unidade consensual de perspectivas de ensino, para isso é preciso entendê-lo como uma referência sobre a qual se desenvolvem os currículos e as práticas de ensino-aprendizagem coerentes aos diversos contextos escolares.

Em uma sociedade absolutamente plural e culturalmente heterogênea, os princípios regidos em uma Base Nacional Comum Curricular exigem constante reflexão e adequação aos contextos escolares, às comunidades e às perspectivas de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tais exigências convidam os professores, gestores e todos envolvidos nas esferas educacionais a promoverem e reconhecerem como essencial o processo de formação docente, assim como, a valorização atenta aos aspectos sociais e históricos que determinam a constante (trans)formação de professores e professoras. Este é um convite que nós fazemos a você, caro leitor, e esperamos que a leitura deste dossiê possibilite um momento de reflexão e (trans)formação de e para as suas experiências docentes: conhecer, refletir e transformar a si mesmo e à sua realidade de ensino.

Referências

LIBERALI, F. C. et al. *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020

SLVA, K. A.; XAVIER, R. P. (Orgs). *Múltiplos olhares para a base nacional comum curricular*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.



EDITORIAL - APRESENTAÇÃO DO FLUXO CONTÍNUO

Soélis Teixeira do Prado Mendes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Chegamos ao final de 2021 grávidos de esperança por anos melhores a partir do 2022 que se anuncia! Os anos de 2021 e 2020 foram de muito enfrentamento para as Universidades, para as Ciências, para os Pesquisadores, para os Professores, mas fomos/somos resilientes e, em que pese o caos, seguimos na luta contra o negacionismo. E nossa luta é, também, com as palavras... por isso trazemos a lume esta que é a edição no. 2 do volume 9, da *Caletrosópio*, a qual passamos a apresentar.

No artigo que abre este Volume, as autoras Jingwei Zhang e Lee Szu-Yu discutem, com base na Teoria da Vitalidade da Língua, as causas da emergência do Patuá falado em Macau, sua propagação e seu declínio. As Autoras discutem, ainda, que a causa desse declínio tem relação com a mudança da estrutura da comunidade de fala.

Logo a seguir, os autores Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros e Igor Richielli Braga Campos, pautados na Linguística Textual e na Linguística Cognitiva, fazem um estudo exploratório no qual discutem a intertextualidade e a interdiscursividade como resultantes de uma competência cognitiva. Ao final, eles apresentam um “expediente didático”, baseados na discussão proposta, o qual pode contribuir para “a orientação do ensino de interpretação de diferentes gêneros”.

O terceiro artigo, “Aspectos segmentais e suprasegmentais na avaliação da pronúncia do professor de Língua Adicional”, propõe apresentar e discutir critérios que são empiricamente desenvolvidos para que a avaliação de professores de língua possa ser realizada. Como resultado, ratifica-se, como critério para categorizar de forma mais ou menos satisfatória, “o papel proeminente de aspectos suprasegmentais”, já os aspectos segmentais foram apontados como de importância secundária, mas “relevantes para a produção de enunciados inteligíveis”.

Em “(Des)colonialidade, cultura e produções de identidade(s): a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras”, a autora Naiara Vieira apresenta a pesquisa na qual estuda o discurso de professores de língua espanhola, a fim de analisar os impactos que a experiência com a docência dessa língua incidem sobre suas identidades como Professores. A pesquisa buscou, também, contribuir com “o rompimento de pensamentos sociais hegemônicos que consideram a variação espanhola europeia como a mais “digna” de ser ensinada.”

No artigo “As canções como unidade de ensino na sala de aula de francês como língua estrangeira”, Priscilla Barbosa de O. Melo, com base na premissa de que a música pode desenvolver aspectos relativos à linguagem e à cognição, discute como as canções podem contribuir para o ensino e aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira. Autora apresenta, ao final do artigo, planos de curso e discute como a execução deles pode contribuir para o aprendizado dos estudantes.



O artigo seguinte “Aula de leitura: da materialidade semiótica do texto à imaginação simbólica”, os autores Laécio Fernandes de Oliveira e Linduarte Pereira Rodrigues analisam a imaginação, “função da mente humana”, como força potencializadora do ato de leitura, ultrapassando o ato verbal. Os autores, ao fim do estudo, constataam que “o mundo subjetivo dos educandos é caminho fértil para a escolha de linguagens como mediadoras das aulas de leitura”.

E finalmente, mas não menos importante, apresentamos o artigo “Fruição livre no ensino literário: adequações e contradições educacionais na BNCC”, no qual o autor Igor D’Aguiar Siqueira de Lemos, a fim de discutir a “possibilidade da livre fruição literária”, apresenta adequações literárias e contradições construídas na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

O ano se encerra, e apresentamos aos leitores um bom conjunto de textos, tanto do Dossiê quanto do Fluxo Contínuo, frutos de muita pesquisa, para uma experiência de aprendizados e conhecimentos.

Este número, aliás, é o último sob minha editoria e, a partir de 2022, a colega do Departamento de Letras e do Posletras, Carolina Anglada, que é corresponsável pelas publicações da área de Literatura da *Caletroscópio*, passa a ocupar a função de editora-gerente. À Carolina desejo bom trabalho e excelentes publicações.

Expresso meus agradecimentos aos colegas que dividiram comigo a editoria da *Revista* ao longo dos sete anos em que estive à frente dela e à Danússia Natália Monteiro Gomes pela parceria na edição e diagramação da *Revista* durante grande parte desses anos. Aproveito ainda para agradecer ao colega Alexandre Agnolon pelas diversas vezes em que colaborou na escolha das imagens/capas de vários números. Também agradeço ao colega Marcos Eduardo Souza pelas centenas de vezes que nos aconselhou, sugeriu e orientou nosso trabalho com a edição da *Revista*. Finalmente, não posso deixar de agradecer aos vários autores que, durante esse período, confiaram à *Caletroscópio* a responsabilidade de publicar e divulgar pesquisas e estudos por eles realizados.

Sigamos na expectativa de uma boa avaliação Qualis-Capes 2017-2020!

DOSSIÊ

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CRITICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DO(S) LETRAMENTO(S) CRÍTICOS AOS MULTILETRAMENTOS

THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE (BNCC) OF THE PORTUGUESE LANGUAGE AND THE CRITICAL VIEW IN PEDAGOGICAL PRACTICE: FROM CRITICAL LITERACY(S) TO MULTILITERACIES

MICHELLE CAMPÊLO COSTA

michellecampelo@edu.se.df.gov.br

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0002-0953-248X>

HELENICE ROQUE DE FARIA

helenicefariaj@gmail.com

Universidade do Estado de Mato Grosso

Universidade de Brasília

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

<https://orcid.org/0000-0003-4209-516X>

ROSANA HELENA NUNES

rosananunes03@gmail.com

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0003-1800-3296>

KLEBER APARECIDO DA SILVA

kleberunicamp@yahoo.com.br

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>

RESUMO: Este trabalho objetiva evidenciar o construto letramentos ao longo das últimas décadas e tem como ponto de partida os letramentos críticos em Freire (1987, 1989, 1992, 1997) e outros estudiosos como Buzato (2008), Kalantzis e Cope (1994 e 2000), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Kleiman (2003, 2008 e 2016), Rojo (2009, 2012 e 2013), Rojo e Barbosa (2015), Soares (2004, 2009 e 2010), Street (2014) que ressaltam a necessidade de repensar/debater a Pedagogia dos Multiletramentos. Nossa perspectiva é produzir uma reflexão crítica a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente, na área Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa), a fim de apontar a importância da *prática* crítica em tempos da COVID-19. Por meio de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, apresentamos um

exercício analítico, recortes da BNCC, empreendendo a tese de que os estudos linguísticos contribuem para a *práxis* crítico-reflexiva e possíveis (trans)formações no fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Críticos; Multiletramentos; Formação; BNCC.

ABSTRACT: *This work aims to highlight the literacy construct over the last decades and has as its starting point the critical literacies required by Freire (1987, 1989, 1992, 1997) and other scholars such as Buzato (2008), Kalantzis and Cope (1994 and 2000), Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020), Kleiman (2003, 2008 and 2016), Rojo (2009, 2012 and 2013), Rojo and Barbosa (2015), Soares (2004, 2009 and 2010), Street (2014) who emphasize the need to rethink / debate the Pedagogy of Multiliteracies. Our perspective is to produce a critical reflection based on the Common National Curriculum Base (BNCC), specifically, in the area of Languages, Codes and their Technologies (Portuguese Language) in order to point out the importance of critical praxis in COVID 19 times. We present an analytical exercise based on qualitative research with an interpretive nature approach with excerpts from the BNCC, undertaking the thesis that linguistic studies contribute to critical-reflective praxis and possible (trans)formations in pedagogical practice.*

KEYWORDS: *Critical Literacy; Multiliteracies; Formation; BNCC.*

Introdução

A educação brasileira atual carece de espaços reflexivos nos quais as práticas sociais educativas, as ações educacionais para a emancipação dos estudantes e a qualidade social do ensino estejam no cerne dos diálogos. Pensar neste cenário nos faz retornar ao educador atemporal Freire (1997), quando afirma o comprometimento político nas práticas educativas e as intervenções nas realidades sociais.

As transformações educacionais, ocorridas e reveladas nestes tempos pandêmicos, iniciadas no Brasil em março de 2020 e persistindo até o presente momento, impelem-nos a compreender o *novo normal*, refletir acerca de estruturas sociais e (re)ver as *práxis* educacionais, a partir das distintas realidades culturais, contextuais, existenciais. Nesta esteira, torna-se necessário compreender as aprendizagens vividas pelos estudantes brasileiros dentro e fora dos muros da escola e, agora, para além do ensino remoto.

As formas de (inter)agir, de comunicar, de produzir conhecimentos modificaram os eventos de ensino/aprendizagem, pois a nova sociedade, atravessada pelo mundo virtual, exigiu mudanças e (re) posicionamento constantes.

Nesta perspectiva, consideramos, neste texto, a educação brasileira em sua nova modalidade virtual através das aulas síncronas e assíncronas, além de aulas realizadas por meio de materiais impressos, dispostas aos estudantes sem acesso ao mundo virtual, em virtude da pandemia da COVID-19.

O diálogo reflete sobre o ensino em tempos pandêmicos e a tentativa de práticas

multiletradas, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), área de Linguagens e suas Tecnologias, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa.

Apresentamos, inicialmente, breves reflexões acerca do fazer pedagógico crítico, indissociável da realidade educacional, dialogicidade central nas ações e nas interações dos participantes no processo ensino-aprendizagem, tendo como foco os letramentos críticos.

O estudo sobre os letramentos, definidos, aqui, a partir da década de 70, à luz do pensamento freireano, principia a educação crítica e visa à formação ética e emancipatória. E, embora o termo letramentos não tenha sido mencionado por Freire (1987), em suas obras ou discursos, acreditamos que a *práxis* educativa, apontada pelo filósofo da educação, sinaliza a promoção dos estudantes, compreensão que mais tarde, década de 90, denominou-se letramentos críticos.

Ao aprofundar nosso diálogo acerca dos letramentos e suas terminologias, ao longo das últimas décadas, destacamos alguns autores como Buzato (2008), Kalantzis e Cope (1994 e 2000), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2021), Kleiman (2003, 2008 e 2016), Rojo (2009, 2012 e 2013), Rojo e Barbosa (2015), Soares (2004, 2009 e 2010), Street (2014) os quais apontam a necessidade de repensar/debater a Pedagogia dos Multiletramentos.

Ademais, cremos que o trabalho docente, a partir dos letramentos críticos, fomenta a criticidade e a emancipação social (Freire, 1978), temática essencial em tempos pandêmicos nas escolas públicas brasileiras.

Coadunando com Moita Lopes (1994, p. 332) para apontar a concepção interpretativista em seus “(...) múltiplos significados que constituem a realidade, passíveis de interpretação.” Assim, adotamos a Linguística Aplicada Crítica e a base qualitativa interpretativista para apresentar alguns excertos da BNCC do Ensino Médio e apontar que esses estudos contribuem para as práticas crítico-reflexivas.

Algumas questões em perspectivas críticas

Vivemos em um mundo multissemiótico. A comunicação, as interações e as linguagens fluidas exigem o comprometimento com o fazer docente e atenção às várias possibilidades de aprendizagens.

Baseados num princípio crítico de linguagem, apresentamos uma questão inquietante: O documento orientador, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Língua Portuguesa, contempla os eventos de multiletramentos e observam os contextos (a)diversos da educação linguística brasileira?

É basilar, neste novo contexto educacional, considerar os estudos sobre os multiletramentos referentes à Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis e Cope, 1994, 2000; Rojo, 2009, 2012, 2013; Rojo e Barbosa, 2015; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020) e produzir reflexões críticas para o espaço da sala de aula.

Mas, para além de problematizar questões sobre os letramentos, parece-nos salutar analisar os termos ressignificados na BNCC, sem perder a assertiva de Freire que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (FREIRE, 1989, p. 09)

Por isso, respaldamo-nos em Freire (1992) que, desde a década de 90, legou-nos a Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia, propostas que nos leva a considerar a importância de uma pedagogia que se faça “viva” na essência da humanização.

O educador mostrou a importância fundamental do diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes para se pensar uma pedagogia do oprimido na esperança e uma reflexão possível, algo primordial como um “reencontro” com estudos já firmados e (re)afirmados no bojo das discussões sobre uma educação humanizadora como prática de liberdade.

Freire (1992) preconizou que a libertação se relaciona à esperança e mudança para o povo. Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1997) nos convida a refletir acerca da prática pedagógica do professor no que concerne à autonomia do ser e do saber do educando. Tal convite reporta-se à formação docente, às condições de trabalho e, acima de tudo, à tarefa de ensinar, tarefa essa alicerçada em saberes necessários à prática educativa e crítica, fundamentada em uma ética pedagógica e visão de mundo.

Essa prática remete-se à rigorosidade, à pesquisa, à criticidade, ao risco, à humildade, ao bom senso, à tolerância, à alegria, à generosidade, à disponibilidade regadas à "esperança". Nessa diretriz, cumpre lembrar que o fundamento básico da prática educativa é o de creditar ao educador a possibilidade de instigar o educando às transformações que ocorrem no processo de aprendizagem, uma vez que “(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...) (FREIRE, 1997, p. 09).

Neste sentido, consideramos o processo de educação dialógica, pautados nas práticas letradas que enfatizem a capacidade de decisão, conquista da autonomia e, conseqüentemente, maior perspectiva de participação ativa na sociedade. Com efeito, essas práticas revelam emancipação, a ampliação da capacidade de leitura do indivíduo para a cidadania e, tendo como fio condutor, a dialogicidade no processo de ensino/aprendizagem.

Freire (1992; 1997) alerta que a multiculturalidade corresponde a uma ação de resistência às ideologias reprodutoras de discriminação, construção e atitudes democráticas possibilitadoras em que as convivências sociais humanizadas entre as diversas culturas intentam a concretização da unidade na diversidade. Esta é uma construção histórica, fruto de um processo de luta e embate social, portanto, fenômeno natural, espontâneo, uma vez que representa a convivência democrática de diversas culturas num mesmo espaço social.

Dessa perspectiva, sinalizamos os multiletramentos atrelados à multiculturalidade, pois consideramos o movimento da educação linguística crítica como ato de resistência, empreendido nas práticas dentro e/ou fora de sala de aula. Definimos, assim, letramentos como eventos de linguagem em que os sujeitos usufruem para atender às demandas sociais.

Numa perspectiva dinâmica e tomada por diversas direções, o construto abordado por Rojo (2009, 2012) apresenta três definições de letramentos: (a) letramentos múltiplos; (b) multiletramentos; e (c) letramentos críticos.

A primeira definição diz respeito à “multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, ao fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (ROJO, 2009, p. 109) e aponta para a “multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO e MOURA, 2012, p. 13).

A segunda definição ressalta que não se pode haver “confusão entre os termos letramentos múltiplos e multiletramentos” (ROJO e MOURA, 2012, p. 13) em que (b) corresponde a uma abordagem dos produtos culturais letrados tanto da cultura escolar como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordam, de forma crítica, os produtos da cultura de massa (ROJO, 2009, p. 120). Para a autora, o trabalho com os multiletramentos pode ou não

envolver o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação (TICs).

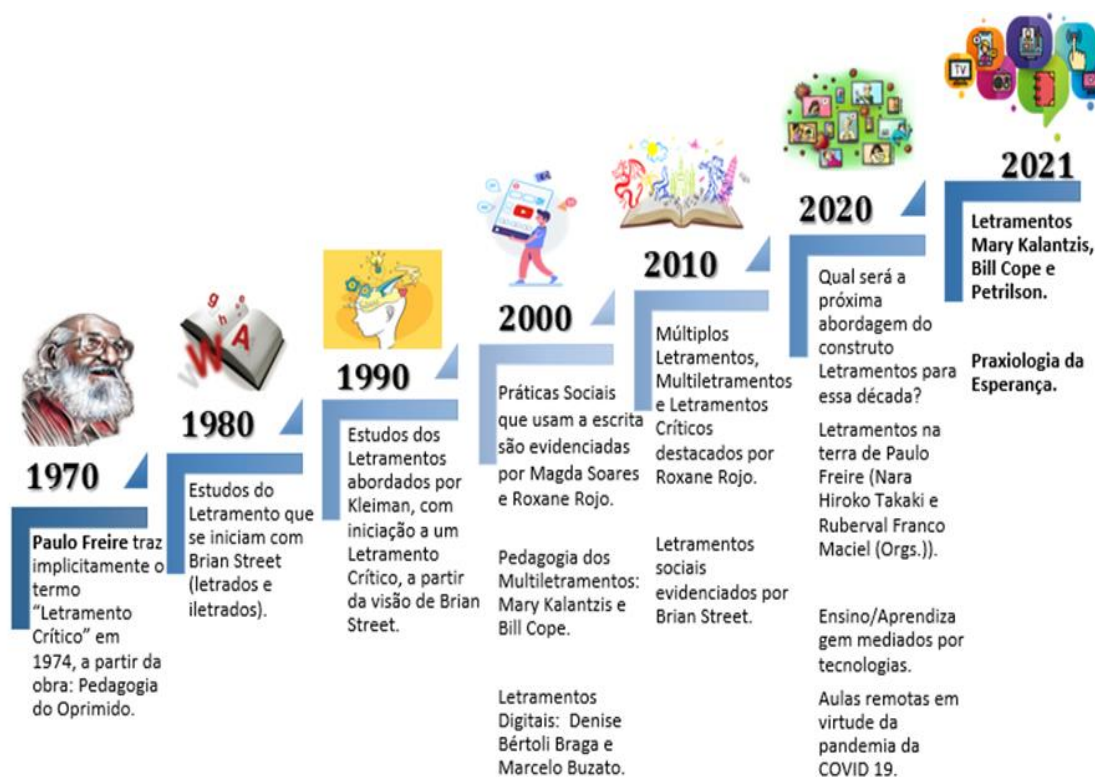
Dessa forma, Rojo (2012, p. 23) explica que os multiletramentos são

[...] **interativos**; mais que isso **colaborativos**; eles **fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas**, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]; eles são **híbridos, fronteiriços, mestiços** (de linguagens, modos, mídias e culturas) - além disso, reconhecem a relevância de formar um aluno ético, crítico e isento de preconceitos ao se tratar da multiculturalidade para que ele aprenda a lidar, inclusive, com as diferenças socioculturais - especialmente em um país pluricultural como o Brasil. (ROJO, 2012, p. 23, grifo nosso)

Na terceira definição, Rojo (2009, p. 120) estabelece que o termo, letramentos críticos, corresponde à abordagem “de textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica, capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias”. Nesse percurso epistemológico, ressaltamos interfaces entre os fundamentos freireanos e as conceituações dos letramentos.

Na tentativa de visualizar a evolução dos estudos sobre os letramentos no Brasil, a figura a seguir apresenta, resumidamente, as construções produzidas neste trabalho.

Fig. 01: Evolução Diacrônica do Constructo Letramentos



Fonte: Imagem elaborada por Daniele, Michelle, Renata e Kadidja (2019)
Atualização realizada por Michelle Campêlo (2021)

Sobre as Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: reflexões

A BNCC é um documento oficial nacional e normativo que orienta quanto às aprendizagens essenciais dos estudantes brasileiros da Educação Básica. A diretriz propõe que Estados, o Distrito Federal e os Municípios criem ou reescrevam, realinhem seus currículos, a partir deste documento nacional.

Desde a homologação da BNCC para o Ensino Médio em 2017, observa-se que o documento fundamenta-se nas Pedagogias do Aprender a Aprender. O foco das aprendizagens na Educação Infantil são os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento; no Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, competências e habilidades. A proposição é pela promoção de aprendizagens essenciais e necessárias para o amplo desenvolvimento do estudante do século XXI.

Tais pedagogias possibilitam trabalhar as diversas competências e habilidades, o que implica considerar as várias práticas de multiletramentos, vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar. Mas, o documento propõe guiar as discussões curriculares e a escrita da Proposta Político-pedagógica de cada escola, sobretudo, os planejamentos pedagógicos dos docentes, redirecionando e reorganizando o trabalho, conforme demonstrado na imagem a seguir:

Fig. 02: Percurso curricular



Fonte: Imagem elaborada pelos autores (2021).

O percurso apresentado focaliza a BNCC e evidencia as competências como “a

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08), sobretudo, a educação integral do ser com definições de aprendizagens essenciais, que deverá ser alcançada ao longo da Educação Básica.

Diante disso, visualizamos, de maneira ilustrativa, as Competências Gerais da Educação Básica que, de acordo com o texto da BNCC, devem em todas as etapas inter-relacionar-se:

Fig. 03: Competências Gerais da Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
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 .
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural .
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo .
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Baseada Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 9-10).

Observamos que as Competências Gerais, elencadas e destacadas apontam para os letramentos digitais, os multiletramentos, os novos letramentos e constituem propostas de ações a serem trabalhadas, incentivadas e vivenciadas pelos estudantes, tendo em vista que este conjunto de competências tem como foco a diversidade linguística e cultural.

Entretanto, Pinheiro (2020, p. 63), ao reportar-se sobre as competências da BNCC, assevera que

No cenário atual, portanto, **a diversidade cultural e linguística não é apenas um recurso social na formação de novos espaços cívicos e novas noções de cidadania, mas pode ser também fortemente trabalhada no contexto de sala de aula.** Mais do que oferecer melhores condições de aprendizagem às “minorias”, essa perspectiva pedagógica pode produzir efeitos positivos para todos, que seriam beneficiados cognitivamente por uma **pedagogia do pluralismo linguístico e cultural.** Quando os alunos justapõem diferentes línguas e padrões de construção de significado, desenvolvem competências diversas. (PINHEIRO, 2020, p. 63)

Se as Competências Gerais devem ser trabalhadas nas 3 etapas da Educação Básica, nossa grande preocupação recai sobre o estudo do desenvolvimento de tecnologias digitais, do trabalho com gêneros textuais, dos textos multissemióticos e multimidiáticos, nas distintas formas de interação e na variação linguística de um país multicultural como é o Brasil. Com efeito, o foco deve ser dado, a partir dos conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural. Noutras vias, não se afirma a

preocupação por “ampliação da visão de letramentos ou melhor, dos multiletramentos concebida também nas práticas sociais do mundo digital”. (BRASIL, 2017, p. 242)

Os excertos a seguir evidenciam a preocupação com o fazer docente crítico e os letramentos como ferramentas colaborativas, capazes de aguçar a capacidade criativa dos estudantes.

Os trechos recortados reafirmam nossas convicções de que as transformações do mundo linguajero impelem o ensino de Língua Portuguesa crítico, ético, humanizador, que não abarque apenas as estruturas da língua, mas as diversidades sociais, especialmente, no contexto brasileiro.

O excerto 01, retirado da sessão “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas **rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio**. Para atender às necessidades de formação geral, **indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho** e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017 - Excerto 01, p.464-465)

Afirmamos que, observar as transformações sociais impostas, principalmente pelo mundo digital, requer novos olhares para o ensino de Língua Portuguesa. Como linguistas aplicados críticos, reconhecemos a importância de sujeitos protagonistas em seu fazer docente.

Entendemos que os professores e as professoras, enquanto agentes letradores, empreendem, ao longo de sua *práxis*, transformar a realidade na qual estão inseridos, conforme Paulo Freire (1987; 1992; 1997) e em suas *práxis* relacionam estudos, diferentes epistemologias, na promoção por uma educação linguística crítica, com o processo libertário e emancipatório, sobretudo entender a educação como direito humano, pois tem como “[...] uma das questões centrais [...] a linguagem como caminho de invenção da cidadania.” (Freire, 1992, p. 40).

Nessa direção, atentamos para a construção decolonial e acreditamos que “[...] todo cidadão — tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade [...] não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados[...].” (RAJAGOPALAN, 2013, p.22), pois os agentes letradores, nos *fronts* diários, resistem para dialogar, compreender e atuar nos contextos de ensino (a)diversos,

o que denota a importância do direito à educação, uma educação igualitária, humanizadora e cidadã, o que autores, como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 52), insistem que os multiletramentos funcionam em contexto de sala de aula na tentativa de [...]reduzir a distância entre os “privilegiados” e “não privilegiados”.

Retomamos a pergunta inicial e lembramos que os multiletramentos contemplados em sala de aula só obterão sucesso, se o processo formativo e o engajamento dos letradores for entendido como um processo contínuo.

Sob essa perspectiva, reportamo-nos a Freire (1997), ao destacar a importância do comprometimento do educador com a prática educativa e sua afirmação de que “ensinar é uma especificidade humana”, ou seja, as condições de uma prática educativa mobilizam as transformações decorrentes do ato de ensinar no que concerne a uma postura ética e, ao mesmo tempo, epistemológica e ontológica do educador em relação ao educando. O autor destaca que ensinar exige segurança, competência profissional e, acima de tudo, generosidade.

O excerto 02, retirado da área de Linguagens e suas Tecnologias, aponta caminhos para as disciplinas de Arte, E. Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. A proposição relembra o comprometimento da Educação Básica em consolidar o direito linguístico e a formação integral, conforme temos anunciado neste trabalho. Segundo o documento, essas disciplinas devem reconhecer o letramento digital, sem excluir os letramentos locais e a valorização dos saberes dos estudantes.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso **considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados.** (BRASIL, 2017 - Excerto 02, p. 487)

Os excertos 01 e 02 evocam a importância dos multiletramentos na vida dos estudantes e a necessidade que sempre coube ao profissional de adquirir conhecimentos e embasar, teoricamente, suas práticas. Concordamos com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27) que “se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que “novos professores”, que sejam *designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, [...]”. Se se considera a dinamicidade e a pluralidade dos multiletramentos,

rever as práticas e utilizar as ferramentas dispostas na atualidade, parecem ser condições, aliadas ao desenvolvimento e compreensão da língua(gem).

Nesta direção, compreende-se que a educação linguística crítica, como forma de intervenção no mundo, pode levar o outro à liberdade e à autonomia. De igual modo, encaminhar os estudantes à autoavaliação de sua aprendizagem e de pensamento é fomentar autonomia, liberdade, consciência, empoderamento e o reconhecimento de que a educação é política e ideológica. Para tanto, o diálogo torna-se a mola propulsora que leva o educador a interagir com o educando com amorosidade e respeito, como assim acredita Freire (1997).

No excerto 03, retirado da sessão Língua Portuguesa, reforça-se a ideia da importância dos multiletramentos aliados às tecnologias digitais.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, **a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos**, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (BRASIL, 2017 - Excerto 03 - p.498)

Evidenciamos, ao longo do texto, que a educação linguística é um processo que possibilita aos estudantes intervir no mundo com ética e criticidade. Nosso empenho é por lembrar que a pluralidade linguística e social brasileira requer considerar o todo, mas centrar nas especificidades, nas subjetividades, nas peculiaridades que cada contexto de ensino apresenta.

Sem dúvida, as práticas contemporâneas de língua(gem) são mediadas pela cultura digital, isso, se nos referirmos ao contexto macro educacional. Mas, seria possível aplicar a assertiva dada no terceiro excerto aos locais periféricos, onde alunas e alunos e professoras e professores não têm acesso às tecnologias digitais? Para além desses aspectos restritivos, qual(s) processo(s) colaborativo(s) é/são desenvolvido(s), que interações e atividades têm primazia nessas comunidades em que sequer usufruem da cultura do impresso e como circulam as informações em um lugar onde o leitor/autor e produtor/consumidor não têm acesso às mídias digitais desde o Ensino Médio? Com o acirramento da pandemia COVID-19, até que ponto a BNCC contempla a diversidade linguística, o multilinguismo, ou seja, as diferenças existentes nos estados brasileiros?

Será que o documento em questão tem sido problematizado em relação à adequação do currículo e valoriza as condições diversas? Quais são as implicações e os desafios do ensino unificado num país diversificado? Os currículos brasileiros organizam as experiências de vida dos estudantes, a partir das múltiplas realidades para o Brasil?

Certamente, a leitora/o leitor deste manuscrito, inscritos na LAC e comprometidos com a transformação social, querem esclarecimentos sobre as questões levantadas. Então, precisamos elencar algumas situações/condições que nos levaram às discussões, trazidas aqui, na tentativa de empreender alguns pontos relevantes.

Das discussões a algumas considerações finais

Iniciamos nossas reflexões e trouxemos, de maneira geral, os desafios e as transformações educacionais pelas quais passam a educação brasileira, em tempos pandêmicos.

Afirmamos nossa posição de que, frente às desigualdades sociais brasileiras, tensionar, compreender e (re)avaliar as *práxis* educacionais voltadas à educação linguística crítica, a partir das realidades sociais, contextuais, existenciais, constitui foco de nossas pesquisas, devido ao nosso comprometimento social.

Reconhecemos, alhures (ROQUE FARIA, SILVA e NUNES, 2020) a importância dos letradores como sujeitos políticos, em constantes (trans)formações, inscritos socialmente para a construção de seu projeto pessoal, coletivo, nas práticas sociais de língua(gem). Logo, insistimos no processo dialógico de ensino, na valorização de práticas letradas fortalecedoras, capacitadoras, sobretudo, que instiguem a autonomia e agucem a capacidade dos estudantes em participar e atuar, criticamente, no mundo em que vivem, a partir das múltiplas perspectivas de linguagem.

E, neste processo de (trans)formação que temos defendido, ampliar a capacidade de leitura dos educandos é comprometer-se com a cidadania e entender o processo de ensino/aprendizagem como dialógico. Noutros termos, a educação linguística, se considerada em perspectiva (a)diversa e crítica, permite-nos pensar a formação inicial e contínua como processo inacabado, o que requer ações permanentes.

Diante da temática apresentada e de uma proposta crítica de ensino de Língua Portuguesa, torna-se fulcral aprender a aprender e aceitar a mudança e o

(re)posicionamento profissional como processo ao longo da vida. A Pedagogia dos Multiletramentos anunciada na BNCC, como forte aliada para aqueles/aquelas, só fará sentido aos profissionais que estão atentos à evolução das práticas de ensino e que sejam capazes de trabalhar, de maneira colaborativa, voltados a “aprender a aprender”.

Aplicar a BNCC no movimento dado no interior escolar não significa construir condições humanas sustentáveis. É considerável impulsionar a formação docente, encorajar os agentes educadores e fortalecê-los para as resoluções de problemas em suas *práxis*, mas principalmente considerar o nicho escolar cercado de fragilidades, de complexidades, à espera de diálogos profícuos.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15. ago.2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 12.ago.2021.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. *Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso*, Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.
- CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library pg. 60
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.
- FERRAZ, Daniel de Mello. Parte IV - Questões de Letramento Visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAI, Nara Hiroko (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KLEIMAN, Ângela B (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. *Significados e ressignificados do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.
- KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.
- ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.
- ROQUE FARIA, Helenice Joviano; SILVA, Kleber Aparecido; NUNES, Rosana Helena. Por um ensino de Língua Portuguesa Racializado. In: ROQUE-FARIA; SILVA (Org.). *Educação e Inclusão*. São Paulo: Mercados de Letras, 2020.
- SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

TAKAI, Nara Hiroko (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

Submetido em setembro de 2021

Aceito em dezembro de 2021

REPRESENTAÇÕES DOCENTES ACERCA DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO

TEACHING REPRESENTATIONS ABOUT THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE AND ITS IMPLICATIONS FOR HIGH SCHOOL

REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE LA BASE CURRÍCULA COMÚN NACIONAL Y SUS IMPLICACIONES PARA LA ESCUELA SECUNDARIA

VÂNGELA DO CARMO OLIVEIRA VASCONCELOS

vanfontenele@gmail.com

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0002-3603-4566>

VANDA DO CARMO BARBOSA FERREIRA

vandinha_barbosa@hotmail.com

Secretaria de Educação do Distrito Federal

<https://orcid.org/0000-0003-0249-3382>

RESUMO: A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. As repercussões da BNCC são muitas, cabendo às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação discutirem, como tais reformulações podem ser operacionalizadas nas escolas. Assim, as diretrizes da BNCC impactam diretamente o Ensino Médio, afetando principalmente a prática docente. Nesse contexto, professores do Distrito Federal discutem o possível impacto da BNCC com relação ao ‘Currículo em Movimento’ e à prática pedagógica. Esse artigo tem como objetivo analisar as representações docentes acerca da implementação da BNCC nas escolas públicas de Sobradinho-DF no contexto da formação continuada, com base na Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; RAMALHO & RESENDE, 2011;). Os resultados apontam a importância da formação continuada crítica acerca da BNCC, devido às incertezas dos docentes sobre sua implementação e operacionalização no Currículo do DF e seus possíveis impactos na formação dos estudantes do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Formação continuada.

ABSTRACT: *The Common National Curriculum Base (BNCC) is a normative document that defines the learning that students must develop throughout Basic Education. The repercussions of the BNCC are many, and it is up to the State and Municipal Education Secretariats to discuss how such reformulations can be made operational in schools. Thus, the BNCC guidelines directly impact High School, mainly affecting teaching practice. In this context, teachers from the Federal District discuss the possible impact of BNCC in relation to the 'Curriculum in Motion' and pedagogical practice. This article aims to analyze teachers' representations about the implementation of BNCC in public schools in Sobradinho-DF in the context of continuing education, based on Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; RAMALHO & RESENDE, 2011 ;). The results point to the importance of*

continuing critical education about the BNCC, due to the uncertainty of teachers about its implementation and operation in the DF Curriculum and its possible impacts on the training of high school students.

KEYWORDS: *Common National Curriculum Base; Curriculum; continuing education*

RESUMEN: *La Base Curricular Nacional Común (BNCC) es un documento normativo que define los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes a lo largo de la Educación Básica. Las repercusiones del BNCC son múltiples, y corresponde a las Secretarías de Educación de los Estados y Municipios discutir cómo se pueden hacer operativas estas reformulaciones en las escuelas. Por lo tanto, los lineamientos del BNCC impactan directamente en la escuela secundaria, afectando principalmente la práctica docente. En este contexto, docentes del Distrito Federal discuten el posible impacto del BNCC en relación al 'Currículo en Movimiento' y la práctica pedagógica. Este artículo tiene como objetivo analizar las representaciones de los docentes sobre la implementación del BNCC en las escuelas públicas de Sobradinho-DF en el contexto de la educación continua, con base en el Análisis Crítico del Discurso (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; RAMALHO & RESENDE, 2011). Los resultados indican la importancia de la educación crítica continua sobre el BNCC, debido a la incertidumbre de los docentes sobre su implementación y operacionalización en el Currículo del DF y sus posibles impactos en la formación de los estudiantes de secundaria.*

PALABRAS CLAVE: *Base Curricular Nacional Común; Reanudar; Formación continua.*

Contextualização

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. É política de Estado desde a Constituição Nacional de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelo Plano Nacional de Educação, e precedida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para se chegar à finalização desse documento, foram realizadas reuniões no âmbito da Secretaria de Educação do DF (e de outras regiões brasileiras), com grupos de professores/as a fim de se discutir as mudanças necessárias com relação às novas estratégias de ensino-aprendizagem. Nessas reuniões acerca da BNCC, a maioria dos professores era contra processo de mudanças no Currículo do Distrito Federal - o Currículo em Movimento - e nas práticas pedagógicas, uma vez que não acreditam na melhoria do ensino público baseada na junção das estratégias da Base/Currículo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, para que a mudança na educação pública aconteça, cabe às escolas desenvolverem ações nesse sentido, pois as instituições educacionais têm função e prerrogativa de formular suas propostas pedagógicas e o modo como o currículo será cumprido, com orientações complementares,

regimentos e projetos pedagógicos que garantam a efetivação dos objetivos formativos de cada etapa escolar, com observância das competências gerais, ou seja, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e as qualificações destes sujeitos de fato.

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC apresenta uma série de alterações legais, visando a instituição da política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, definindo direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação, preponderantemente nas seguintes áreas do conhecimento: I- Linguagem e suas tecnologias; II- Matemática e suas tecnologias; III- Ciências da natureza e suas tecnologias; IV- Ciências Humanas e sociais aplicadas (BNCC, 2020). Ainda de acordo com os parágrafos do artigo 35-A da lei 13.415/2017, encontram-se outras Diretrizes acerca da BNCC, voltadas ao Ensino Médio. Estas alterações curriculares são propostas no sentido de preparar o estudante na área técnico profissional e têm o objetivo de proporcionar aos estudantes uma inserção mais prematuramente, no mercado de trabalho, garantindo a eles um “futuro melhor”. Trazendo um pragmatismo da educação para a vida real.

Com a finalidade de se discutirem essas e outras mudanças que impactam diretamente o currículo do Distrito Federal, em 2018/2019 foram promovidos encontros para estudos acerca da BNCC e do Currículo em Movimento no Distrito Federal. Durante os encontros de formação na Diretoria Regional de Sobradinho, foram realizados discussões e debates com professores de Ensino Médio. Após os encontros, foi realizada uma entrevista semiestruturada, respondida por cinco professoras colaboradoras, que revelaram as representações, corroborando para uma reflexão acerca BNCC e do Currículo em Movimento, e suas implicações nas práticas pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Nessa direção, a SEDF propõe um novo movimento de formação continuada, direcionado aos profissionais da educação, em especial: professores, gestores e coordenadores pedagógicos do DF, a fim de dialogar com a BNCC. Mas como será que os professores recebem essas mudanças na Educação Básica, em especial no Ensino Médio? A BNCC propõe uma nova estruturação do Ensino Médio, dividida em áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa) Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com ênfase nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, relegando-se a segundo

plano as demais disciplinas. Isso porque, embora, teoricamente, o discurso que justifique tal ênfase seja pautado no fortalecimento das relações entre elas, na prática provavelmente teremos uma valorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas, já que elas serão optativas a partir do segundo ano do Ensino Médio. Ocultas nessa nova proposta há questões de ideologia e poder, que irão direcionar a prática pedagógica para novos rumos, pois a escolha de disciplinas e conteúdos que serão excluídos dos currículos das escolas implicarão em escolhas ideológicas não explícitas e esclarecidas aos professores até o momento.

Nesse artigo, cujo objetivo é analisar as representações dos professores do Distrito Federal acerca da implementação da BNCC nas escolas públicas de Sobradinho-DF, é feita uma reflexão no contexto da formação continuada acerca dos possíveis desdobramentos desse documento nacional normativo e orientador nas ações pedagógicas do Currículo em Movimento.

Diálogos entre Base Nacional Comum Curricular, o ‘Currículo em Movimento’ e a formação continuada na SEDF

A BNCC é constituída de diretrizes gerais, com base em competências e habilidades essenciais, para todas as etapas da Educação Básica. Neste estudo nos atentaremos a discorrer sobre os textos que se referem ao Ensino Médio, pois nessa etapa haverá mudanças substanciais no currículo e na operacionalização das atividades pedagógicas em geral, incluindo alterações nas disciplinas obrigatórias, na grade curricular e na avaliação. Essas mudanças, também irão influenciar na política da formação continuada dos professores de Ensino Médio em todo o país.

A BNCC e os currículos têm papéis complementares, ao se interligarem as ações desenvolvidas, e devem ser contextualizadas a fim de tornar as aprendizagens significativas. Essas ações visam ao fortalecimento das ações pedagógicas, ao engajamento e à motivação dos alunos com relação às aprendizagens. Por isso, é primordial que os currículos sejam reavaliados e discutidos, a fim de se fazerem as adequações necessárias para que as aprendizagens essenciais sejam garantidas por cada ente da Federação, nas diferentes modalidades de ensino, levando-se em consideração a experiência curricular em cada âmbito de atuação e as diferentes realidades brasileiras,

valorizando os diferentes saberes.

O ‘Currículo em Movimento do Distrito Federal’ foi instituído em fevereiro de 2013, após a realização plenárias e grupos de discussão com a participação de profissionais da educação do Distrito Federal que tiveram início em 2011, resultado de uma construção coletiva e de grande importância para as escolas públicas de Ensino Médio do DF, é um documento alinhado com as Leis educacionais que norteia uma direção curricular para as modalidades de ensino, com a garantia de uma gestão democrática por parte do Sistema de Ensino Público, organizada dentro dos princípios da Lei de Gestão Democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012). Tem como objetivo principal desenvolver tempos, espaços e oportunidades de ensino. A proposta desse currículo é estar em constante movimento, como o próprio nome sugere. Nessa perspectiva, acompanhando as evoluções do processo ensino-pedagógico desenvolvido nas escolas públicas do DF. “O Currículo em movimento é um documento a ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula da rede pública e particular de ensino.” (Currículo em movimento- Pressupostos Teóricos p.20).

O Currículo em movimento está organizado em oito cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino fundamental – Anos Iniciais/ Ensino Fundamental Anos Finais; “Ensino Médio”; Educação Profissional e EAD - Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial. O Currículo do Ensino Médio, segundo o art.35 da LDB prevê como etapa final da Educação Básica, em continuidade ao Ensino Fundamental. Para essa organização curricular, o art.8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelece quatro áreas do conhecimento – Linguagens, matemática, Ciências da natureza e Ciências Humanas. E estabelece o tratamento metodológico dos conteúdos que deve evidenciar a contextualização e a interdisciplinaridade para a articulação e o fortalecimento de saberes para a apreensão e a intervenção na realidade a partir da cooperação. Os eixos integradores também fazem parte dessa organização: a ciência, a tecnologia, a cultura e o mundo do trabalho, além desses, outros, como os eixos transversais onde o Currículo ampara sua ação pedagógica: educação para a diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, compreendendo uma organização integrada, com o intuito de favorecer ao processo pedagógico a interdisciplinaridade e a ressignificação

dos conteúdos trabalhados, com a possibilidade de uma prática pedagógica diferenciada.

O Currículo tem o propósito de que seja percebido muito mais como um documento orientador e de reflexão, bem como um documento norteador que favoreça as ações para o processo de ensino e aprendizagem, para a melhoria dos indicadores educacionais. Para tanto, seguem alguns objetivos que especificam a organização para o trabalho pedagógico: Melhorar as condições pedagógicas por meio da reorganização do tempo/espço do cotidiano escolar, reduzir os índices de reprovação e evasão escolares, tornar mais efetiva a relação professor-estudante, qualificar a avaliação, incluindo o processo contínuo de recuperação.

Tendo em vista a BNCC, faz-se necessária uma reflexão acerca do currículo do Ensino Médio do Distrito Federal. Para que esse documento se efetive nas escolas de ensino básico, são necessários encontros de formação continuada que envolvem os profissionais da educação. De acordo com Macedo (2010, p. 21), entende-se por formação “o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem”. Essas aprendizagens dizem respeito ao desenvolvimento do/a professor/a que aprende interativamente, de forma significativa, em uma profunda e ampliada experiência do ser humano. Para Vasconcelos (2013, p. 21)

a formação docente se desenvolve em um contexto nacional de uma educação de baixa qualidade, em que as pressões externas do capitalismo global exercem um papel preponderante nas políticas públicas educacionais. Assim, para compreendermos o que é a formação continuada é necessário, primeiramente, conhecermos sua trajetória ao longo da história da educação, ou seja, como e por que ela se fez necessária na busca por mudanças nas práticas pedagógicas e na formação profissional de professores/as.

Desde 1970 até os dias atuais, no Brasil vários esforços de se empreender a formação continuada de professores de educação básica têm sido realizados. Essas ações originam-se em diferentes instituições, desde em órgãos federais, movimentos sindicais, secretarias de educação estaduais e municipais até em instituições educacionais, nos encontros pedagógicos, ou de coordenação pedagógica, como são chamados no Distrito Federal.

A formação continuada de professores proposta pela Secretaria de Educação é organizada em rede, os professores são formados pelas Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) e por coordenadores pedagógicos intermediários que atuam nas Regionais de Ensino. A formação em rede contempla várias instituições de

ensino e professores em todo o DF, mas pode ser considerada apenas como uma política paliativa, uma estratégia de “reparação” de problemas em curto prazo e amplo espaço para atender a exigências do capital (VASCONCELOS, 2013).

Refletindo acerca das políticas e das mudanças nas práticas de formação continuada de professores/as, constatamos que, embora tenhamos avançado em alguns aspectos, ainda continuamos estagnados em outros. Sobre os últimos trinta anos, Imbernón (2010, p. 8) avalia que eles “deixaram como herança significativos avanços na formação continuada: a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; à crítica à organização dos responsáveis pela formação [...]”. Nesse sentido destacamos a importância da formação continuada para a compreensão dos princípios teóricos e práticos que norteiam a BNCC, pois é na prática docente que se efetivam (ou não) tais princípios.

Análise do Discurso Crítica: discursos e modos de operacionalização da ideologia

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem crítico-explanatória para o estudo da linguagem no *novo capitalismo* (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), que parte do pressuposto que o discurso é um momento das práticas sociais, sendo, pois, irreduzível em tais práticas e interconectado dialeticamente a outros momentos sociais, quais sejam: ação-interação, relações sociais, pessoas (com crenças, valores, atitudes, histórias) e mundo material (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO & RESENDE, 2011). Tem como foco “a mudança social contemporânea, especialmente as mudanças no novo capitalismo e seus impactos nas diversas áreas da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 4), constituindo-se em uma abordagem, ao mesmo tempo, transdisciplinar e multidisciplinar, que dialoga com as ciências sociais críticas.

Essa concepção acerca da linguagem como prática social implica que o “discurso se constitui como um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre outros, como também um modo de representação e significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em seu significado.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Ao que, com base nos desdobramentos da teoria, podemos acrescentar que o discurso também se constitui como modo de ser e de identificação de outrem, uma forma de constituir identidades (FAIRCLOUGH, 2003).

As representações docentes nas entrevistas nos possibilitam analisar o que pensam os professores colaboradores, acerca das possíveis mudanças no currículo do DF, a partir da BNCC Para a análise das respostas utilizamos a base teórica e metodológica da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003, 2010; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; RAMALHO & RESENDE, 2011;) que nos ajudam a desvelar questões de poder e ideologia imbricadas nas práticas pedagógicas e no discurso da educação em geral.

Sentidos ideológicos podem contribuir para assegurar temporariamente hegemonias pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e também legítima. Nessa perspectiva, o conceito de ideologia é inerentemente negativo. Thompson (2002) afirma que os sentidos ideológicos são aqueles que servem ao consenso, à universalização de interesses particulares projetados para estabelecer e sustentar relações de dominação. As ideologias, conforme propõe Thompson (2002), podem ser operacionalizadas de diversas maneiras, tais: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Resende e Ramalho (2009, p. 50-51) explicam os modos de operacionalização da ideologia: *legitimação*. Por meio da legitimação, relações de dominação podem ser estabelecidas ou mantidas, sendo representadas como legítimas. A *dissimulação* é um modo de operação da ideologia que estabelece e sustenta relações de dominação por meio da sua negação ou ofuscação. Por meio da *unificação* as relações de dominação podem ser estabelecidas ou sustentadas pela construção simbólica da unidade. Na *fragmentação*, relações de dominação podem ser sustentadas por meio da segmentação de indivíduos e grupos, que se unidos, poderiam constituir obstáculo à manutenção do poder. Por último, temos a *reificação*, por meio da qual uma situação transitória é representada como permanente, ocultando seu caráter sócio-histórico. Por meio da análise do discurso dos professores analisamos em que medida o discurso hegemônico é reificado ou contestado, uma vez que nos documentos oficiais não fica claro como se dará a operacionalização da nova estruturação do Ensino Médio, e também tão pouco fica explícito as possíveis falhas ou contrasensos na implementação do “Novo Ensino Médio” proposto pelo atual governo.

Com base na ADC utilizamos a categoria de análise linguístico-discursiva “avaliação”, que é uma categoria, em princípio, representacional-identificacional, pelas quais investigamos o que documentos e atores sociais consideram positivo e desejável (ou não), relevante ou irrelevante e que nos ajudam a revelar identidades de resistência

ou legitimação do discurso educacional hegemônico, tendo em vista as relações de poder que são constituídas nas esferas educacionais, que priorizam as ações formativas dos educadores, quando são recontextualizadas (BERNSTEIN, 1996) nas esferas estaduais e regionais da educação.

Segundo Vasconcelos (2013, p. 18),

a recontextualização das práticas pedagógicas acontece no âmbito das escolas de educação básica, e podem ser conduzidas por agentes e práticas transformadores e/ou reprodutores da exclusão social. Assim sendo, os professores são protagonistas desses processos de reprodução e transformação, pois eles podem propiciar a si mesmos práticas e posturas mais críticas, potencialmente capazes de transformar aspectos do contexto social do qual fazem parte.

Analisamos, por meio da avaliação, com que valores os/as professores/as da rede pública se comprometem e como valores são manifestados por eles (elas), já que “como maneira particular de se posicionar diante de aspectos do mundo, as avaliações são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas a processos de identificação (e representação) particulares” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 117). Fairclough (2003) elenca quatro tipos principais de manifestação de avaliações em textos: (i) as *declarações com juízo de valor* referem-se a algo que é desejado ou não e que podem, também, estar relacionadas à importância que se dá a algo, a sua utilidade, em que o desejo está explícito; neste caso, o elemento de juízo de valor está no atributo, que pode ser um adjetivo (bom) ou um sintagma nominal (um livro ruim); (ii) as *declarações com modalidade deôntica*, as de obrigatoriedade, que também estão ligadas a juízo de valor: “Nós devemos considerar essa questão”, ou seja, é desejável que consideremos essa questão; (iii) *avaliações de apreço*, são geralmente avaliações explícitas de caráter pessoal, com processos mentais: “Eu adoro morango”, e as (iv) *presunções valorativas*, que incluem avaliações menos explícitas, sem marcadores transparentes, que dependem da pressuposição de uma familiaridade com sistemas de valores implícitos compartilhados entre o autor e o receptor: “Esse reflexão me *ajudou* muito”, neste caso, o processo “ajudar” pressupõe uma ação positiva.

Análise crítica acerca das declarações dos professores que participaram dos encontros de formação continuada nos revelará questões ideológicas acerca da BNCC e suas implicações em sua operacionalização nas escolas de Ensino Médio de Sobradinho-DF.

Representações docentes acerca da BNCC no âmbito da formação continuada da SEEDF

Apresentamos, a seguir, as representações de 05 professores de Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação, Regional de Sobradinho -DF por meio de transcrição da entrevista.

Quadro 1 - Questão 01

Qual a importância da BNCC?

P1- Penso que a BNCC é importante porque imprime uma coesão na educação brasileira, dessa forma todos ficam em Unidade porque a BNCC é um documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica.

P2- BNCC é um documento de suma importância para assegurar os direitos de aprendizagem dos alunos em todo território nacional. Não se trata de um currículo e nem vai substituí-lo, mas como parâmetro para todos os estados.

P3- Tem proposta de unificação com o currículo, nacionalmente; boa ideia.

P4- É muito importante por conter os conteúdos da Educação Básica, uma coisa unificada, currículo único para todos, então ela seria importante no intuito de reduzir as desigualdades entre regiões e estados.

P5- A importância é o estabelecimento de uma base mínima de aprendizagem que se deve desenvolver a nível nacional, portanto, pretende ser uma forma de garantia de direito de aprendizagem.

Fonte: transcrição da entrevista realizada pelas autoras

Com relação à primeira questão, todos (as) os (as) professores (as) demonstram conhecer o objetivo geral da BNCC, que é, a priori, “garantir os direitos essenciais de aprendizagem a todos os estudantes”. Destacamos, aqui, a presunção valorativa. A princípio, todos os professores avaliam positivamente o documento nacional, P4 reitera o discurso de que seria possível reduzir as desigualdades entre regiões e estados, sendo a favor da proposta da BNCC, reificando, assim, o discurso oficial, quando avalia “que é muito importante”. Esses discursos revelam um certo grau de aceitabilidade com relação à BNCC por parte dos professores.

Como modo de operacionalização da ideologia, como vimos na seção anterior, há aqui uma unificação das relações de poder. Por meio da *unificação* as relações de dominação podem ser estabelecidas ou sustentadas pela construção simbólica da unidade. Sustenta-se aqui a ideia de que a BNCC poderá garantir o direito de aprendizagem a todos os alunos a nível nacional. Observa-se um consenso geral, sem qualquer questionamento

inicial.

Quadro 2 - Questão 02

Quais as contribuições da BNCC para o currículo?

P1- A BNCC é alicerce para a Educação em todo país, um instrumento realmente importante na construção do currículo, pois tem o objetivo de orientar a elaboração do mesmo, respeitando todas as particularidades metodológicas, sociais e regionais, etc...

P2- A BNCC é uma referência obrigatória, mas, não é currículo. Esclarecendo "A BNCC estabelece os objetivos que se espera alcançar e o currículo define como alcançar tais objetivos".

P3- Talvez deixe a desejar no como será a efetivação na prática, na forma de estruturação que apresenta (entendida como inadequada).

P4- Possibilita uma maior integração entre os estados; o ensino é único, por isso, se torna um ensino uniforme, por trabalhar a interdisciplinaridade.

P5- É importante porque subsidia a construção dos currículos de forma que o direito previsto na base esteja presente.

Fonte: transcrição da entrevista realizada pelas autoras

Na questão 2: “Quais as contribuições da BNCC para o Currículo”, as representações docentes começam a se revelar... P1 mais uma vez reitera o discurso oficial, reproduzindo-o. P2, enfatiza a diferença entre a BNCC e o Currículo, na qual a primeira tem a função de orientar o segundo e que enquanto a BNCC tem um papel norteador, o currículo tem um papel de executor, de como irá operacionalizar as instruções da BNCC. P3, por outro lado, questiona as diretrizes nacionais, sua “efetivação na prática”, embora o discurso oficial propague a ideia de garantia de equidade com relação às aprendizagens, à medida que o discurso é recontextualizado em cada estado (e municípios), poucos questionam as reais consequências e a aplicabilidade das diretrizes nacionais nos currículos. P4 e P5 concordam que a BNCC subsidia a construção dos currículos e a integração do ensino público nos estados, reafirmando a questão do direito dos estudantes. Nesse sentido, Bernstein (1996) aponta o papel exercido nas construções desses discursos pelo campo de recontextualização oficial, dominado pelo Estado, e o campo de recontextualização pedagógica, dominado pelos educadores. Ao ser recontextualizado, o discurso oficial começa a ser questionado quanto à estruturação do novo Ensino Médio, que para P3 é considerado inadequado.

Quadro 3 - Questão 03

E quais os desafios para a implementação das Novas Diretrizes Curriculares?

P1- Será necessário o investimento na formação continuada e valorização dos profissionais da educação.

P2-Acredito que por ser uma estratégia inovada, em junção de diretrizes, haverá uma resistência, por parte dos profissionais atuantes, na formação. Este é o desafio.

P3- O desafio é trabalhar de maneira que ofereça uma estrutura adequada, para atender ao objetivo primeiro que é fazer com que os estudantes aprendam, respeitando a realidade de cada região, nem mesmo tirando o direito de aprendizagem de cada um.

P4 – Talvez a formação docente para os professores, porque são muito resistentes.

P5 - Dificuldades clássicas da educação brasileira, como: falta de investimento, debilidade estrutural, formação continuada dos professores e materiais didáticos pedagógicos.

Fonte: transcrição da entrevista realizada pelas autoras.

Em relação à questão 3, os professores concordam que a formação continuada é necessária à compreensão da BNCC e sua aplicabilidade. “A dinâmica da formação continuada consiste em um caminho para a reapropriação da experiência adquirida, tendo em vista adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade” (FREITAS, 2007, p. 44). Uma formação que parte do fato de que os professores, como sujeitos adultos, dispõem de um conjunto de estruturas cognitivas, de experiências de vida e ativos profissionais que devem servir de ponto de partida para a posterior reconstrução de sua prática. Ao invés de relegar o saber experiencial a um segundo plano, nessa abordagem a história de vida que foi vivenciada ao longo da carreira é o ponto de partida do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Um desenvolvimento situado socialmente nas relações que se estabelecem com os demais e com o contexto escolar.

Os professores requerem, também uma *infraestrutura adequada*, como relatado por P3. Não há diretrizes nacionais que consigam ser implementadas sem investimentos nas escolas. Teoricamente fala-se, tanto no currículo quanto na BNCC, em múltiplos letramentos e em inclusão digital, porém como os educandos necessitam de fazer uso das novas tecnologias, sem que haja sinal de internet nas escolas e tão pouco laboratórios de informática ou outras ferramentas digitais, que possam facilitar o acesso aos conhecimentos múltiplos e à informação, torna-se impraticável o letramento digital dos estudantes. Os investimentos em infraestrutura são imprescindíveis para uma equidade dos direitos de aprendizagem.

Considerações

Este trabalho teve como objetivo analisar à luz da ADC, as representações docentes acerca da BNCC e do Currículo em Movimento, por meio de uma entrevista semiestruturada, após encontros de formação continuada, realizados na Regional de Ensino de Sobradinho-DF.

A implementação da BNCC tem impacto em todo o país e envolve várias ações por parte das secretarias estaduais e municipais de educação. No Distrito Federal, tal implementação irá desencadear uma possível reformulação do currículo do Ensino Médio, por isso professores e profissionais da educação devem ter um olhar crítico para a nova proposta.

Nessa direção, as representações docentes revelam que, embora os (as) professores (as) concordem inicialmente com as novas diretrizes, que incluem a iniciativa de integralização das aprendizagens mínimas a serem trabalhadas no âmbito de cada ente federativo, eles (as) resistem a algumas mudanças, pois como já ocorrido em anos anteriores, a teoria se distancia da prática à medida que as diretrizes são recontextualizadas em cada estado e, principalmente em cada unidade escolar.

Ao longo da reapropriação da BNCC, faz-se necessária a formação continuada a fim de que os professores possam se apropriar da novas diretrizes, mas para além disso, é necessário também que os responsáveis pela implantação e implementação das diretrizes estejam cientes de que esse processo de recontextualização não será tarefa fácil, principalmente porque, como citado pelos colaboradores, há muita *resistência* com relação à BNCC por parte dos (das) professores (as), pois muitos já vivenciaram outras tentativas de implementação de diretrizes nacionais que não lograram êxito na sua implementação.

A nova reestruturação do Ensino Médio, que privilegia duas disciplinas em detrimento das demais, constitui-se como principal objeto de resistência docente, e deverá ser amplamente debatida em todas as instâncias da Secretaria de Educação do DF. Enquanto isso, uma parte do grupo docente acredita que, se houver um consenso na vontade de realizar, com o fazer pedagógico de cada profissional, ou seja, cada um desenvolvendo o seu papel, acontecerá a melhoria no ensino e do processo de ensino-aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio, e também na área técnica profissional,

desde que as demais disciplinas sejam mantidas. Como visto, as representações docentes ora constroem discursos de resistência, ora reproduzem o discurso hegemônico educacional.

Ademais, são necessários recursos financeiros para que tais mudanças ocorram efetivamente, pois a inclusão digital e de novas tecnologias (os letramentos digitais) nas escolas ainda é hoje um desafio, haja vista a implementação das novas tecnologias. Embora haja uma unificação no discurso das secretarias estaduais de educação e do MEC, não será possível uma mudança no contexto educacional, sem que seja desenvolvido um trabalho de base, de formação continuada nas escolas e de investimento financeiro nas escolas de Ensino Médio, pois ainda há muitas incongruências nesse novo modelo do Ensino Médio proposto pela BNCC que devem ser amplamente debatida pelos profissionais da educação.

Finalmente, as reflexões acerca da BNCC e suas implicações com relação ao currículo do Distrito Federal acarretam desdobramentos nas práticas pedagógicas e na formação docente, como pudemos observar por meio dos discursos dos professores. Assim, a BNCC e sua interrelação com o ‘Currículo em Movimento’ propicia uma formação continuada (crítica) de professores, cujo foco deve ser o letramento, também crítico, de estudantes de Ensino Médio, que serão os mais afetados com a implementação do “Novo Ensino Médio”. Nesse sentido, a reflexão leva à ação, e a comunidade escolar deve discutir as repercussões da BNCC no que tange ao currículo, às práticas pedagógicas e ao futuro da educação brasileira.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- CHOUILIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003.
- FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: evolução e crítica**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- RAMALHO, V; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica**. Campinas – SP: Pontes, 2011.
- RESENDE, V; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VASCONCELOS, V. **Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica. Reflexões sobre formação continuada no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, p.109. 2013.

Submetido em julho de 2021

Aceito em dezembro de 2021

**O ERE EM LÍNGUA PORTUGUESA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
COM AS TDICS EM FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES¹**

***ERT IN PORTUGUESE LANGUAGE: PEDAGOGICAL STRATEGIES
WITH DICTS IN INITIAL TEACHER TRAINING***

GUSTAVO JUSTINO PAMPLONA

gustavo.pamplona@upe.br

Universidade de Pernambuco

<http://orcid.org/0000-0001-9512-3641>

MAIARA COELHO RODRIGUES

maiara.coelho@upe.br

Universidade de Pernambuco

<http://orcid.org/0000-0002-7753-3134>

ELIZENICE VASCONCELOS PEIXOTO BARROS

elizenicepeixoto@gmail.com

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

<http://orcid.org/0000-0002-8746-3491>

GEAM KARLO-GOMES

geam.k@upe.br

Universidade de Pernambuco

<http://orcid.org/0000-0001-9569-1497>

RESUMO: Com o Ensino Remoto Emergencial – ERE, as tecnologias digitais ganharam ainda mais espaço na formação inicial de professores, as quais possibilitam a criação de novas maneiras de mobilizar o conhecimento. Nesse sentido, o atual estudo busca avaliar o aporte pedagógico de aplicativos digitais no trabalho docente de professores em formação inicial com a produção do gênero textual resenha, levando em consideração a competência 7 e o campo de atuação das Práticas de estudo e pesquisa da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). As atividades de produção da resenha foram instrumentalizadas por meio da Sequência Didática de Gênero (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Por meio dessa proposta experimental, avalia-se que os professores em formação inicial conseguiram utilizar de forma adequada as ferramentas digitais para a aprendizagens do gênero no campo social das Práticas de estudo e pesquisa e, conseqüentemente, adquiriram novas experiências que ampliaram sua formação teórica e prática. Esse choque de realidade provocado pelo ERE também possibilitou lidar com diversas situações escolares e perceber as necessidades de aprendizagem das competências de linguagem da turma.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; Cultura Digital; Gêneros Textuais; Sequência Didática de Gênero; Ensino Remoto.

ABSTRACT: With Emergency Remote Teaching – ERT, digital technologies gained even more space in the initial training of teachers, which enable the creation of new ways of scaffolding

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

learning. In this sense, the current study seeks to assess the pedagogical contribution of digital applications in the teaching practice of teachers in initial training with the production of the textual genre “review” by taking into account the competence 7 and the field of social action known as Study and Research Practices in the Common Curricular National Basis (BRASIL, 2018). The production activities related to the review genre were carried out with the aid of the Genre Didactic Sequence (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). By means of this experimental proposal, it is considered that the teachers in initial training were able to manipulate satisfactorily digital tools designed for genre learning in the field of social action of Study and Research Practices and, consequently, they acquired new experiences that expanded their theoretical and practical expertise. The reality check caused by the ERT also brought up an environment in which the teachers were able to deal with different school situations and perceive the learning needs related to the language skills of the class.

KEYWORDS: Multiliteracy; Digital Culture; Textual Genres; Genre Didactic Sequence; Remote Teaching.

Introdução

Mesmo com a implementação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) na Educação, ainda se observam instituições de ensino superior que não conferem ao egresso de graduação a formação necessária para manusear tais artifícios e diversificar sua prática docente (PUEHLER; MATSUDA, 2020), o que também ocorre nos curso de Letras. A essa realidade, soma-se, ainda, o novo cenário causado pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), que ocasionou a migração do ensino presencial para a modalidade remota. Dessa forma, muitos professores precisaram se adaptar a essa nova realidade.

Nesse sentido, estudos que contemplem a reflexão sobre as práticas docentes, especialmente durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE, são considerados relevantes para a constante manutenção de práticas pedagógicas que visam a melhoria qualitativa da educação. Igualmente, pesquisas que evidenciam propostas de trabalho em sala de aula no componente Língua Portuguesa são decisivas para a compreensão dos saberes docentes mobilizados no processo de ensino-aprendizagem, em especial, quando se trata de professores em formação inicial.

Por essa razão, tornou-se necessário investigar a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa a partir do auxílio das diversas plataformas digitais no ERE e, assim, identificar os impactos para a formação docente provenientes deste novo cenário educacional. Por esse viés, busca-se indagar: Que estratégias pedagógicas podem ser mobilizadas por professores de Língua Portuguesa em formação inicial no uso de

aplicativos digitais para o trabalho com a produção textual?

Dessa forma, o intuito deste estudo é identificar o aporte pedagógico resultante da atuação de professores de Língua Portuguesa em formação inicial por meio da experiência com o gênero resenha no Programa Residência Pedagógica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Leva-se em consideração a competência específica 7, a qual busca mobilizar as práticas de linguagem no universo digital, e o campo de atuação social das Práticas de estudo e pesquisa da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), mediado pelas TDICs, para tal investigação.

O estudo traz os conceitos relacionados à formação inicial de professores (TARDIF, 2014), multiletramentos (ROJO, 2009; 2012), Sequência Didática (doravante SD) (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e as orientações para o ensino de Língua Portuguesa a partir da BNCC (BRASIL, 2018). Além disso, contempla uma análise documental de cunho qualitativo da SD e das produções textuais dos estudantes.

Multiletramentos e TDICs: desafios na formação inicial de professores

A formação acadêmica de professores tem sido atravessada por muitas teorias e práticas, de modo a prepará-los para desenvolver os diversos saberes inerentes ao fazer pedagógico. De acordo com Azevedo *et al.* (2012), a formação de professores é um tema crescente no meio acadêmico brasileiro desde a década de 1960. Desde outrora, várias foram as exigências relacionadas ao papel assumido pelo professor. Os referidos autores identificam a ocorrência, a partir dos anos 2000, do professor denominado "pesquisador-reflexivo"; por estar inserido na lógica científica e reflexiva, ao articular os conhecimentos com a prática em sala de aula. Esse perfil acaba se tornando priorizado, pois a atividade docente passa a ser encarada de forma séria, com vistas a construção de conhecimentos e a constante revisão do processo formativo.

Tardif (2014) entende que a identidade do professor é modificada constantemente, pois o trabalho não é compreendido como a capacidade tão somente de fazer alguma coisa, mas fazer algo de si mesmo. O autor aponta que o professor mobiliza em seu saber-fazer uma pluralidade de saberes, os quais possuem origem na formação profissional (formação inicial ou continuada), currículo (o conhecimento já institucionalizado),

componente (arcabouço teórico do campo de atuação do profissional) e experiência (o cotidiano escolar). Cada uma dessas fontes possui seu próprio modo de aquisição, tornando os saberes construídos pelo profissional, únicos, de acordo com as influências sociais do contexto que o mesmo está inserido.

Tardif (2014) ainda propõe um modelo tipológico para classificar os saberes dos professores (Quadro 1).

Quadro 1 – Os saberes docentes de Tardif

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: (TARDIF, 2014, p. 63).

Um dos pontos-chave para se compreender os saberes docentes em Tardif (2014) reside na compreensão de que estes vão muito além da formação acadêmica, passando a englobar, também, o cotidiano e a experiência do profissional. Dessa forma, Tardif (2014) entende que os saberes abarcam fatores psicossociológicos, pois requerem do professor o conhecimento de sua prática e, da mesma forma, reconhecimento do grupo, no qual está inserido. Portanto, o autor conclui que os saberes do professor são de natureza experienciais, justamente, por serem complexos e atrelados com a prática.

Para se compreender melhor a dimensão da formação inicial do professor de

Língua Portuguesa, Puehler e Matsuda (2020) se empenharam em analisar os currículos dos cursos de Letras. Nesse estudo, doze instituições de ensino superior tiveram seus currículos analisados a fim de verificar a ocorrência das tecnologias digitais na formação inicial do profissional de línguas. Das instituições analisadas, observou-se que duas não possuíam componentes curriculares que abordassem as tecnologias na educação. Além disso, a grande maioria possui apenas um ou dois componentes com esse intuito. Somente uma universidade, dentre as analisadas, está mais alinhada com essa perspectiva; com cinco ou seis componentes a depender do curso de licenciatura.

Um fato importante trazido pelas pesquisadoras se dá pela consciência de que o professor em processo de formação, ao se deparar com os estágios obrigatórios, percebe a diferença entre a prática em sala de aula e a teoria vista na universidade. Sendo assim, em Puehler e Matsuda (2020) há uma cobrança de políticas educacionais baseadas em modelos inter e transdisciplinares, como caminho para sanar esse déficit. Ainda, as autoras reconhecem a presença desse modelo no projeto político-pedagógico das instituições, cuja materialização não se dá em disciplinas voltadas para a tecnologia na graduação. Portanto, tais constatações nos fazem perceber como a falta de componentes curriculares voltados para o uso das tecnologias na educação se apresenta como um dos fatores para o descompasso entre a sociedade e a escola.

Ser professor de Língua Portuguesa na cultura digital implica em ações diretamente conectadas a uma pedagogia adequada às necessidades e interesses do estudante. Dessa forma, o profissional da área precisa contar com uma gama de conhecimentos pedagógicos, sobre o programa, os conteúdos, além de conseguir manejar e mobilizar esses conhecimentos durante o momento de sua atividade docente.

Por essa razão, pesquisadores dos Estados Unidos, Inglaterra e Austrália (Grupo Nova Londres), em 1996, deram forma a uma nova pedagogia, nomeadamente, Pedagogia dos Multiletramentos. Rojo (2012) afirma que a prática dos multiletramentos visa tornar o aprendiz apto a construir sentidos a partir da compreensão de múltiplas semioses, como, por exemplo, as visuais, verbais e sonoras de forma a suscitar uma leitura não-linear. Portanto, cabe à escola e, principalmente, ao professor de Língua Portuguesa, viabilizarem estratégias pedagógicas capazes de suscitar nos discentes a construção de sentidos.

O ensino com base nos multiletramentos admite instâncias como a

multiculturalidade e a multimodalidade e as insere na dinâmica entre leitor e texto. Rojo também esclarece que certas características acabam se tornando comuns por conta da diversidade de linguagens embutidas nos textos:

a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não); c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 22-23).

Ao falar sobre diversidade de linguagens, a pesquisadora faz alusão à variedade de textos encontrados na web. Sendo assim, observa-se o hibridismo como característica desses textos, ou seja, a mistura de imagens em movimento (audiovisual) com imagens estáticas (fotos, ilustrações), como efeitos sonoros que passam a fazer parte dos textos da contemporaneidade e “exigem capacidades e práticas de compreensão de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Essa característica, ainda, seria permeada pela constante interação e colaboração dos leitores/produtores devido ao aspecto multifacetário das interfaces e ferramentas presentes no ciberespaço.

Complementando essa perspectiva dos multiletramentos no ensino, faz-se necessário compreender como a utilização das tecnologias digitais configurou uma mudança nas abordagens pedagógicas. Neste intuito, Neto e Souza (2016) abordam as influências da cultura digital na educação e como a escola pode absorver tais tecnologias mais facilmente. Ao traçarem um paralelo histórico da evolução das tecnologias, os autores compreendem por “tecnologia” qualquer instrumento criado pelo ser humano no intuito de auxiliá-lo em qualquer atividade. As tecnologias digitais devem ser vistas nessa perspectiva. Neste sentido, Neto e Souza (2016) constataam que o pincel atômico e o quadro branco já não são mais suficientes para garantir uma boa educação e, além disso, há certa dificuldade institucional em incluir de maneira sistemática os aparatos tecnológicos na escola, assim como, uma resistência por parte dos professores em se adaptar à nova realidade.

Essa dificuldade institucional a que Neto e Souza (2016) se referem, diz respeito ao paradigma curricular (LEMKE, 2010). Nesse paradigma, a aprendizagem ocorre de cima para baixo e alguém decide o que é necessário aprender, além de como esse processo vai ocorrer, assumindo uma ordem fixa e linear. Esse paradigma está ancorado historicamente no modelo capitalista industrial, cujos resultados se demonstram distantes da realidade social dos cidadãos em formação. Ainda, segundo o autor, tal modelo causa

ampla resistência por parte dos estudantes.

Lemke (2010) defende o paradigma da aprendizagem interativa em contraposição ao paradigma curricular, pois aquele modelo propicia uma descentralização de um conhecimento comum. Nele, compreende-se que, ao interagir com as atividades, os estudantes conseguem perceber as suas necessidades e, com isso, assumem a responsabilidade ao gerir seu próprio aprendizado. Assim, a aprendizagem toma forma a partir da interação no ciberespaço e, conseqüentemente, acaba por dizer respeito mais às formas de acesso à informação do que a uma imposição da aprendizagem em si.

Com intuito de oportunizar uma aprendizagem interativa e com a utilização das TDICs, a BNCC, no componente Língua Portuguesa, abre margem para a inserção do estudante na cultura digital². Isso se pode observar na competência específica 7, direcionada ao Ensino Médio:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 497).

Os conhecimentos teóricos adquiridos através da formação inicial devem se apoiar no aspecto dialógico e interacional presente na relação professor-aluno (virtuais ou físicas). As tecnologias digitais contribuem para a formação de um novo perfil do professor, pois outros conhecimentos e fontes de socialização são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem por meio do ambiente virtual. Do mesmo modo, o profissional que está inserido na perspectiva dos multiletramentos traz para a sala de aula um leque variado de vivências e experiências com textos multimodais, tornando os estudantes cidadãos capazes de refletir sobre suas ações, a ponto de transformar o mundo de maneira crítica.

A sequência didática como instrumentalização das Práticas de estudo e pesquisa

Para o desenvolvimento da proposta com a produção de texto, a sequência didática de gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) é elaborada de acordo com as necessidades dos

² Os autores deste artigo reconhecem que a BNCC possui suas fragilidades, como apontam diversos pesquisadores. Porém, o recorte feito pela presente pesquisa não tem intenção de contemplar uma visão crítica do documento nesses moldes.

estudantes. É importante frisar que o discente precisa se apropriar do gênero textual a fim de produzi-lo em um contexto social definido. A SD é dividida em etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Essas etapas acabam situando o trabalho docente, que busca atender às necessidades linguísticas da turma. Em outras palavras, trata-se de um projeto para a classe.

Inicialmente, na apresentação da situação, é definido o contexto de produção: o quê? para quê, para quem escrever? Após esse momento, os estudantes têm a oportunidade de fazer as produções iniciais. Para Araújo (2013), essas produções se tornam parâmetros para o acompanhamento do que os estudantes precisam aperfeiçoar em termos de competências de linguagem.

A partir da observação das produções, levantam-se alguns pontos a serem trabalhados a fim de adequar os textos produzidos ao gênero – os módulos. Cada módulo torna possível o desenvolvimento de atividades adaptadas às necessidades e dificuldades da turma. Por fim, faz-se um momento para revisar os conceitos e os textos produzidos, concluindo-se, assim, a produção final. As produções finais são importantes, pois concretizam o trabalho realizado, fazendo com que os professores e discentes reflitam sobre suas atuações sociais em contextos situados de interação.

Dessa forma, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que ensinar é poder transformar os modos de pensar, de falar, de fazer, com o auxílio de signos. A partir daí, pode-se perceber como as Práticas de estudo e pesquisa convergem com a proposta da sequência didática. O que é visto em sala de aula acaba sendo trabalhado, refletido, elaborado e melhorado de acordo com as necessidades dos estudantes.

Os objetivos a serem alcançados em uma SD podem contemplar capacidades de linguagem dispostas no currículo escolar; e aqui, defende-se que também é possível realizar essa prática em torno de competências e habilidades reunidas na BNCC (BRASIL, 2018). Ela se apresenta como um documento normativo que reúne uma série de conhecimentos essenciais comuns às necessidades de escolarização dos estudantes nas diferentes etapas da Educação Básica. Por meio desse documento, contemplam-se as práticas de linguagem como norteadoras do ensino da língua, sendo materializadas por meio da leitura, oralidade, produção textual e análise linguística e semiótica de diversos gêneros textuais.

A organização da BNCC em Língua Portuguesa contempla um visão

interacionista, com a possibilidade de vivenciar os diversos gêneros textuais situados em *campos de atuação social*. São, ao todo, cinco campos de atuação que, como o próprio nome sugere, organizam os gêneros de acordo com a sua finalidade sociodiscursiva: Artístico-literário, Jornalístico-midiático, Práticas de estudo e pesquisa, Vida pessoal e Vida pública. O campo das Práticas de estudo e pesquisa diz respeito aos:

gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de **diferentes áreas do conhecimento** e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades **relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa**: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises (BRASIL, 2018, p. 503-504, grifo nosso).

É também o:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola (BRASIL, 2018. p.128).

Esse campo enfatiza o processo de leitura e escuta em diversos gêneros textuais. Na proposta de SD elencada neste estudo, foi adotado o gênero resenha. Nos estudos sobre esse gênero, foi possível encontrar diversas definições sobre suas características, estilo e composição. De acordo com Oliveira (2006), ela pode ser definida como um *metatexto*, pois descreve outros textos, implicando em estratégias que exigem a compreensão de leitura, o desenvolvimento de escrita, e produção de resumos. Desse modo, observa-se a proeminência das habilidades de leitura e escrita.

O gênero resenha está englobado na dinâmica do campo de atuação social das Práticas de estudo e pesquisa. Medeiros (1999), ao citar Andrade (1995), exprime que resenhar é um ato que exige conhecimento prévio, por parte de quem resenha, e busca avaliar determinada obra partindo de um juízo de valor. O autor aponta que a resenha pode ser encarada como um relato detalhado das características de um objeto e, dessa forma, acaba por exigir um texto de caráter narrativo, descritivo e argumentativo. Isto se dá pelo caráter sistemático que o gênero possui, pois suscita habilidades de síntese, análise, reflexão, problematização e pesquisa, como explicitado pelo campo de atuação das Práticas de estudo e pesquisa. Já Araújo (1997) define resenha como um gênero que tem um objetivo bem definido: analisar o conteúdo de um livro. Essa análise é essencial, visto que pode ocorrer ou não a recomendação.

Os campos de atuação social e as práticas de linguagem estão ancorados na concepção sociointeracionista da língua, sendo vistas como “um conjunto de práticas sociais cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008. p. 61). Dessa forma, ao analisar qualquer texto, não se pode haver uma abordagem meramente gramatical. Contudo, isto não implica no abandono desta; afinal, toda língua possui um sistema estrutural e por esse motivo, merece seu espaço no ensino de qualquer idioma. Assim, passa-se a encarar a gramática em uma perspectiva reflexiva sobre os usos da língua/linguagem, os quais circunscrevem o gênero e, conseqüentemente, a produção textual de acordo uma finalidade discursiva específica.

Segundo Schneuwly e Dolz,

Uma teoria social do ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os [...] aprendizes estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: na escola. Ela leva em consideração as necessidades e finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem de sua valorização social. Ela analisa as intervenções intencionais dos professores em função de um projeto, distinto da esfera cotidiana de experiência do aluno, e estuda não só os ajustes retrospectivos para assegurar a continuidade das aprendizagens, mas, sobretudo, o efeito dos ajustes prospectivos, em função do modelo buscado, das novidades introduzidas e do pré-enquadre proposto (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 40-41).

Assim, antes que o estudante escreva, a fim de explicar suas ideias, primeiramente, há a necessidade de se refletir sobre as práticas sociais do seu contexto para, então, poder divulgar a produção. Por isso, o trabalho com a SD se faz ainda mais relevante, pois o referido instrumento confere o arcabouço necessário para a mobilização de uma situação ensino-aprendizagem que visa acompanhar a evolução dos estudantes em relação às capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero.

Passos Metodológicos

A fim de alcançar o objetivo proposto pela pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, delineada pelo procedimento documental. Como fontes primárias de análise tem-se a SD desenvolvida pelos autores, assim como, as produções dos estudantes em aplicativos utilizados no decorrer das atividades. Tais fontes foram obtidas durante o

período de novembro e dezembro de 2020, no Programa Residência Pedagógica – PRP³.

Elencou-se duas categorias para a análise desse *corpus*. A primeira categoria de análise trata da relação entre o campo de atuação social das Práticas de estudo e pesquisa, as etapas de desenvolvimento da SD e sua relevância para a formação docente. Já a segunda, visa explicitar a contribuição das TDICs utilizadas na SD e do reconhecimento da competência 7 da BNCC para a ampliação dos saberes docentes dos professores em formação inicial.

O PRP busca aperfeiçoar a formação inicial dos discentes de cursos de licenciatura, através da construção de projetos que contemplam a relação prática-teoria em determinada área de atuação. Nesse caso, no Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa. Ao ingressar no PRP, o licenciando assume a posição de residente, sendo acompanhado por um professor preceptor, o qual é responsável por supervisionar as atividades realizadas na escola-campo; e por um docente orientador, encarregado de orientar os residentes quanto ao diálogo entre teoria e prática⁴.

A SD (Quadro 2) foi desenvolvida em meio a pandemia do COVID-19, seguindo as orientações sanitárias da Organização Mundial da Saúde e obedecendo a portaria do MEC n° 544/2020⁵, publicado no Diário Oficial da União. Nesse período, as escolas, em geral, recorreram ao ERE. Sendo assim, as aulas foram ministradas por meio de videoconferência.

Resultados e discussão

Para análise dos dados, fez-se necessário a exposição da SD elaborada e desenvolvida pelos professores. A partir dela, são analisadas as estratégias pedagógicas mobilizadas através de aplicativos digitais para o ensino de Língua Portuguesa no eixo

³ Trabalho desenvolvido durante a vivência do módulo I do Programa Residência Pedagógica, financiado pela CAPES, em uma escola no Nordeste brasileiro. Os módulos do Programa possuem 138 horas, subdivididos em 86 horas de preparação da equipe, estudo de conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente através da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala, construção de um relatório de atividades do residente junto ao preceptor e docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; 12 horas para preparação de planos de aulas; e 40 horas para regência acompanhadas pelo (a) preceptor (a). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>

⁵ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

Produção textual.

Quadro 2 – Sequência didática do gênero resenha de filme/série

Apresentação da situação e produção inicial (1 aula)	<p>→ Atividade 1: A atividade consistiu em socializar gostos de filmes e séries dos estudantes para uma melhor introdução do contexto discursivo do gênero. Para isso, os professores iniciaram uma conversa baseando-se em filmes/séries de seu gosto e, em seguida, de um a um, os estudantes puderam expor suas opiniões com suas devidas justificativas.</p> <p>→ Atividade 2: Os discentes fizeram um pequeno texto a partir das respostas dadas na atividade anterior. Aqui ainda não foi esperada uma resenha pronta e acabada, mas uma produção inicial baseada nas perguntas trabalhadas do momento anterior. Como forma de auxílio, o professor expôs um texto de sua autoria e leu em conjunto com os estudantes, ressaltando elementos gramaticais importantes para a coesão e coerência. A produção inicial foi postada no <i>Google Photos</i>.</p>
Módulo 1 (1 aula)	<p>→ Atividade 3: Exposição dos aspectos composicionais do gênero: como fazer Introdução, desenvolvimento e conclusão, a construção de parágrafos, a substituição de marcas de oralidade.</p> <p>→ Atividade 4: As multifacetadas da resenha. Para exemplificar as diversas nuances que o gênero possui, mais especificamente, como ele se apresenta na modalidade oral, os professores mostraram um vídeo e analisaram com os estudantes os aspectos da atividade anterior pelo <i>Power Point</i> e <i>Google Forms</i>.</p>
Módulo 2 (2 aulas)	<p>→ Atividade 5: Leitura e interpretação de duas resenhas. Os discentes responderam um questionário pelo <i>Mentimeter</i> sobre os textos.</p> <p>→ Atividade 6: Reescritura dos textos da atividade 2. Antes de iniciarem a reescrita, os estudantes utilizaram uma tabela, contendo aspectos composicionais do gênero, para poderem observar a presença destes em textos de colegas. A partir dessa observação e uma subsequente reflexão, os discentes partiram para a reescritura e postaram a produção pelo <i>Google Photos</i>.</p>
Módulo 3 (2 aulas)	<p>→ Atividade 7: Revisão da reescritura da atividade 6. Alguns textos foram previamente selecionados pelos professores tendo em vista o tempo hábil de uma aula, no qual os discentes participaram ativamente do processo de revisão de forma colaborativa.</p> <p>→ Atividade 8: Compreensão da estrutura de um parágrafo. Os professores iniciaram uma reflexão a respeito da progressão textual e sua importância, comparando com algum texto do gênero e, em seguida, expuseram como os parágrafos são estruturados através do <i>Power Point</i>.</p>
Módulo 4 (Revisão) (1 aula)	<p>→ Atividade 9: Nesta aula, os estudantes precisaram organizar sentenças de forma a construírem parágrafos coesos de acordo com o que foi exposto na atividade anterior.</p> <p>→ Atividade 10: Revisão dos conceitos vistos ao longo das aulas. A atividade foi mediada por meio de perguntas de revisão.</p> <p>→ Atividade 11: Atividade colaborativa de revisão de textos. Os estudantes revisaram os textos de seus colegas. Neste momento, utilizaram o <i>Google Forms</i> para cada texto seguido de algumas perguntas para auxiliar os estudantes no processo de revisão. Segue um exemplo de como o formulário foi organizado:</p>



	https://docs.google.com/forms/d/1rS8TRg4oAeXUeZTVbK6uXjWC_n2JD3zM BnZoXVEcdw0/edit?usp=sharing
Produção final (1 aula)	→ Entrega: A resenha foi entregue aos professores.

Fonte: **Autores**

Na primeira categoria de análise, a que diz respeito à relação entre o campo de atuação social das Práticas de estudo e pesquisa e as etapas de desenvolvimento da SD, percebe-se a relevância da SD na organização das atividades pedagógicas. As etapas de apresentação da situação e produção inicial se mostraram exitosas, pois, a conversa ocorrida, permeada de perguntas relativas às preferências de filmes e séries dos aprendizes, permitiu a produção de um texto inicial de forma mais espontânea, tornando o momento da produção inicial da resenha mais interativo e significativo. Na produção inicial, também, foi apresentada uma resenha produzida por um dos docentes, de forma a facilitar esse processo de escrita. Nessa etapa, os estudantes entregaram textos curtos em que apenas sintetizam suas séries e filmes favoritos (textos 1 e 2).

O procedimento de SD genebrino se mostrou eficiente, pois, a partir da produção inicial, os professores puderam criar caminhos que fomentassem as orientações da BNCC sobre o campo de atuação social das Práticas de estudo e pesquisa e as características composicionais da resenha. Logo nessa etapa, os estudantes puderam ampliar e qualificar suas práticas relativas à síntese. Essa prática fica evidente ao se observar o teor descritivo relacionados às informações externas ao filme, no primeiro parágrafo, e acerca do enredo, no segundo (Texto 1).

O Auto da Compadecida

O filme “O Auto da Compadecida” foi lançado em 10 de setembro de 2000, dirigido por Guel Arraes. O gênero da obra é a comédia e a aventura, com a duração de uma hora e quarenta e quatro minutos a obra cinematográfica fala sobre a história de João Grilo e Chicó, que vivia enganando o povo de um vilarejo, na Paraíba, para poder sobreviver.

Os melhores amigos, João Grilo e Chicó, passam por vários problemas, mas, mesmo assim, divertem o público, com as interações deles com os donos da padaria da cidade, onde eles trabalham, e com o padre. João Grilo é um cara muito mentiroso e quase sempre se dá bem. Chicó é o homem mais covarde entre os outros. No final do filme, eles vão para o julgamento final, onde Grilo acaba retornando para o mundo.

Texto 1 – O autor da compadecida

Fonte: Arquivo Pessoal

Entretanto, uma resenha, assim como o campo de atuação das Práticas de estudo e pesquisa, vai muito além da capacidade de síntese. É necessário, também, suscitar as faculdades reflexivas, analíticas e de problematização. Dessa forma, os módulos 1 e 2 centraram-se na leitura e familiarização com os aspectos composicionais do gênero. A proeminência da leitura nessas etapas iniciais revela a necessidade observada na produção inicial, pois os estudantes, de forma unânime, precisavam compreender as características temáticas e composicionais da resenha.

Quanto ao terceiro módulo, buscou-se mostrar ao estudante que um parágrafo bem escrito segue uma ordem lógica de informações e, dessa forma, a essência de qualquer texto argumentativo seria passível de ser compreendida. Um dos professores preferiu, em um primeiro momento, revisar alguns textos selecionados por meio do compartilhamento de tela, mobilizando a colaboração dos discentes ao levar em consideração os procedimentos da sequência didática do modelo genebrino. Em seguida, o segundo professor deu início a uma conversa a respeito da construção do parágrafo. Dessa forma, além da estrutura do gênero (introdução, desenvolvimento e conclusão), fazia-se necessário dirigir a atenção dos estudantes para a construção interna dos parágrafos em cada etapa do gênero e, assim, rever a progressão textual das produções.

O domínio tecnológico dos professores foi fundamental para a realização dessa atividade. Puehler e Matsuda (2020) levantam a hipótese de que as novas tecnologias da informação e comunicação são pertinentes à formação inicial do profissional de Língua Portuguesa e podem contribuir com a prática docente. A estratégia adotada pelos professores no terceiro módulo da SD confirma essa hipótese, pois a familiaridade dos docentes com as ferramentas utilizadas fez com que o tempo empreendido na revisão dos textos e exposição da estrutura dos parágrafos fosse otimizado. Portanto, o foco desse momento esteve voltado para as discussões sobre as produções e não em aspectos técnicos de utilização dessas tecnologias.

Observando esse módulo 3 pelo espectro do modelo de SD da escola de Genebra, Araújo (2013), reconhece que esse procedimento não apresenta uma descrição sistemática para o trabalho com a análise linguística (AL). Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) têm consciência da incompletude do modelo, cuja estrutura está aberta a novas dimensões de trabalho com a língua nessa perspectiva da AL. Sendo assim, no módulo 3, optou-se pela

utilização de exemplos de resenhas a fim de esmiuçar a progressão textual nessas produções. Essa estratégia levou em consideração o contexto, em primeiro lugar, para depois tratar das estruturas de forma isolada.

O quarto módulo e a etapa da produção final foram conduzidos ao longo de duas aulas. Como se tratava de um momento de finalização do processo de escrita da resenha, as atividades propostas visaram a reiteração de conceitos do gênero vistos até então.

O Auto da Compadecida

O filme “O Auto da Compadecida” foi lançado no dia 10 de setembro de 2000, e foi dirigido por Guel Arraes. Os gêneros desta obra são a comédia e a aventura. A obra cinematográfica fala sobre a história de João Grilo e Chicó, que vivia enganando as pessoas de um pequeno vilarejo, na Paraíba, para sobreviver.

Os melhores amigos, João Grilo e Chicó, passam por vários problemas, mas divertem o público com a interação deles com os donos da padaria, local onde eles trabalham, e com o padre. No final do filme, João Grilo vai para o julgamento final, junto com os donos da padaria, o padre e o bispo. Mas João acaba retornando ao mundo.

Esse filme é muito legal para assistir com a família e com os amigos, pois conhecemos pessoas que parecem com algum dos personagens, pessoas que enganam a outros, como o João Grilo, gente que é covarde, como o Chicó, pessoas que são valentes, igual o cangaceiro entre outros. Na obra também tem uma parte em que retrata o céu e o inferno, que é um assunto que é muito discutido entre as pessoas que acreditam em Deus e as que não acreditam. O padre e o bispo são corruptos, fazem coisas em que a igreja não permite somente pelo dinheiro, coisas que também vemos no mundo. O pai da Rosinha, que se casou com o Chicó, é um homem de grande condição financeira, por isso é tratado da melhor forma possível.

Na obra, podemos concluir que: o dinheiro acaba corrompendo as pessoas, todos os personagens foram corrompidos, inclusive o padre, a inteligência é algo essencial, no julgamento final, João usa a esperteza para poder sair de lá, a crítica ao sistema, os personagens humildes são oprimidos pelas pessoas que têm um alto cargo, e o humor, apesar de eles serem oprimidos, eles levam aquelas situações no humor e na leveza.

Texto 2 – O autor da compadecida

Fonte: Arquivo Pessoal

Diferentemente do *Texto 1*, o *Texto 2* torna evidente as capacidades reflexivas, analíticas e de problematização. Percebe-se que com as atividades propostas ao longo dos módulos, o estudante do *Texto 2* inseriu a sua compreensão de mundo ao refletir sobre a personalidade dos personagens da obra, evidenciado pela passagem: "o dinheiro acaba corrompendo as pessoas, todos os personagens foram corrompidos". Portanto, pode-se dizer que essa produção se encaixa na estrutura da resenha proposta pelos professores, pois, além da descrição da obra e do enredo, o discente conseguiu atribuir seu juízo de valor a partir de um raciocínio válido a partir da obra analisada.

Com a última etapa da SD concluída, os professores tiveram a oportunidade de avaliar os problemas e pontos positivos ocorridos ao longo do processo. Levando em

consideração os saberes docentes (Quadro 1), pode-se ter a impressão de que os saberes, provenientes do meio social, estão dispostos na memória do professor e poderiam ser facilmente recuperados no momento da ação. Porém, o autor alerta para uma visão reducionista responsável por negligenciar a dimensão temporal do saber profissional.

Com essa inscrição temporal das experiências dos professores, a compreensão do processo de formação dos saberes docentes é facilitada. Esse tempo, segundo Tardif (2014), refere-se ao tempo vivido e está conectado à marcadores afetivos, pois não se dão como um compêndio, no qual as experiências se estabelecem de forma cronológica. Sendo assim, a utilização dos procedimentos da SD da escola de Genebra e a experiência prática com os estudantes nos momentos síncronos acabam por deixar marcas na memória do profissional, a partir de uma ordem temporal. Portanto, a temporalidade é estruturante e precisa ser levada em consideração para a compreensão do Eu-profissional.

Em relação à segunda categoria de análise, para efeitos de avaliação das TDICs, a fim de observar o aporte pedagógico mobilizado e, como isso, o seu impacto na formação inicial dos professores, faz-se necessário explicitar o porquê da escolha de tais ferramentas digitais. Essa escolha se deu, principalmente, buscando contemplar os aplicativos que pudessem ser acessados pelos estudantes nos encontros síncronos com o uso do celular.

Pensando nesse desafio, para auxiliar os aprendizes no processo de produção inicial, um dos professores expôs um exemplo de texto produzido a partir dessas perguntas. Para facilitar a visualização do texto, o professor utilizou o aplicativo *Google Photos* (Figura 1).

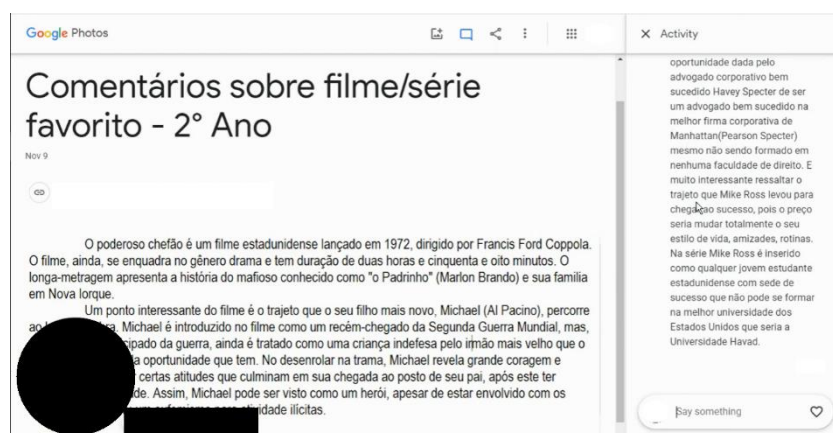


Fig. 1 – Comentários no *Google Photos*
Fonte: Arquivo Pessoal

A partir desse espaço virtual, a produção inicial foi compartilhada com todos os estudantes. Como enfatizado pela competência 7 da BNCC, pode-se perceber que a plataforma promoveu o engajamento colaborativo durante o processo de produção textual. Essa mobilização de produções promovida através do *Google Photos* contribuiu para os saberes advindos da experiência do professor em sala de aula e na escola (Quadro 1). Logo, ao levar em consideração a situação remota de ensino, os professores precisaram ter sensibilidade para utilizar essa ferramenta de forma a conciliar as capacidades dos discentes com os objetivos do trabalho com o gênero resenha.

Porém, não se pode concluir que o olhar dos professores para o evento de aprendizagem foi fruto meramente da formação teórica da universidade ou da história de vida de cada um. Levando em consideração a natureza social dos saberes docentes, ficam implícitas as origens de tais conhecimentos. Nesse sentido, as formações pedagógicas no PRP, em parceria com o projeto de extensão PROFIC_Letras⁶, têm contribuído para esse trabalho docente no uso pedagógico das TDICs no ensino de LP. Vale enfatizar que o curso de licenciatura em Letras não se restringe aos componentes curriculares do ensino, englobando, também, participações em projetos de extensão e grupos de pesquisa e, assim, mobilizando diversos saberes pertinentes à formação docente na cultura digital.

A partir do segundo módulo em diante, outros aplicativos foram utilizados no intuito de aperfeiçoar essas produções iniciais. O *Padlet* pode ser destacado como ferramenta adequada para fins colaborativos, sendo utilizado para hospedar perguntas e respostas decorrentes da *Atividade 5*. As atividades feitas no *Padlet* puderam fomentar a descentralização do conhecimento, como propõe Lemke (2010) no paradigma da aprendizagem interativa, ao deixar o estudante livre para inserir quaisquer informações (Figura 2).

⁶ Mais informações no endereço: <https://proficletras.wixsite.com/profic>.

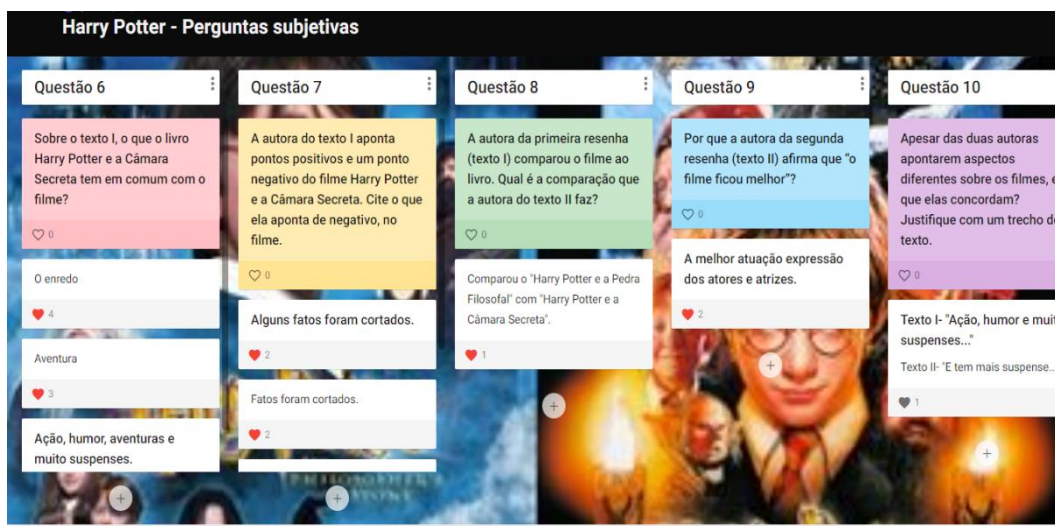


Fig. 2 – Atividade no *Padlet*
Fonte: Arquivo pessoal

Essa atividade ocorreu no segundo dia do desenvolvimento da SD e seu foco foi a elucidação da organização composicional do gênero em questão, já que os discentes precisaram adequar o texto inicial. Como se pode conferir na figura acima, os estudantes conseguiram postar suas respostas nas respectivas colunas e, também, visualizar e interagir com a resposta dos colegas, através de um ícone em formato de coração. A proposta propiciou aos professores uma maior interação com os estudantes, pois estes ainda sentiam certa timidez. Assim, ressalta-se que o uso desse aplicativo contribuiu para a criação de um ambiente propício à aprendizagem, pois os discentes, aos poucos, foram deixando a acanhamento de lado e, cada vez mais, confiando nos seus novos professores.

As ferramentas *Google Photos* e *Padlet* possuem funcionalidades semelhantes, porém, o segundo permite uma melhor visualização das informações colocadas. Ao julgarem essa segunda ferramenta como a mais viável para a realização da atividade, foi possível observar o "sincretismo" de Tardif (2014), pois essa ação foi pautada em um critério pragmático, oriundo de valores sociais, da tradição escolar, criados a partir da vivência de cada profissional.

Ainda sobre a importância das TDICs nas interações aprendizes-aprendizes e aprendizes-professor, pode-se destacar ainda o uso do *Mentimeter*. Essa plataforma é ideal para a criação de *quizzes*⁷ (Figuras 3 e 4).

⁷ *Quizzes* - Jogos de questionários para avaliar os conhecimentos adquiridos no assunto estudado.

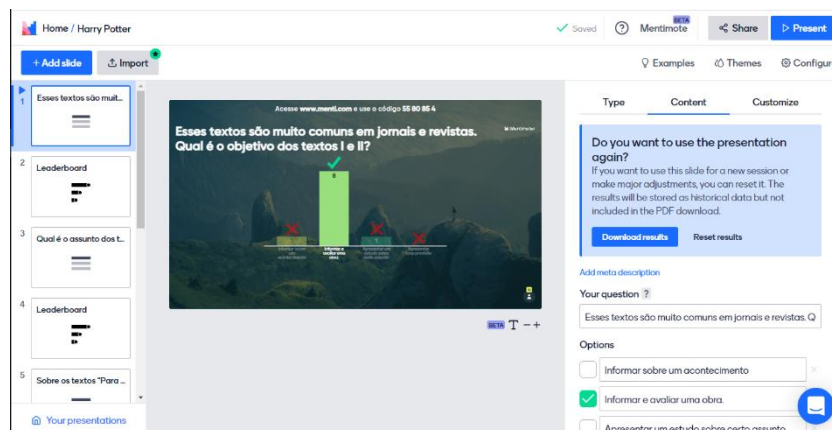


Fig. 3 – Interações no *Mentimeter*
Fonte: Arquivo pessoal

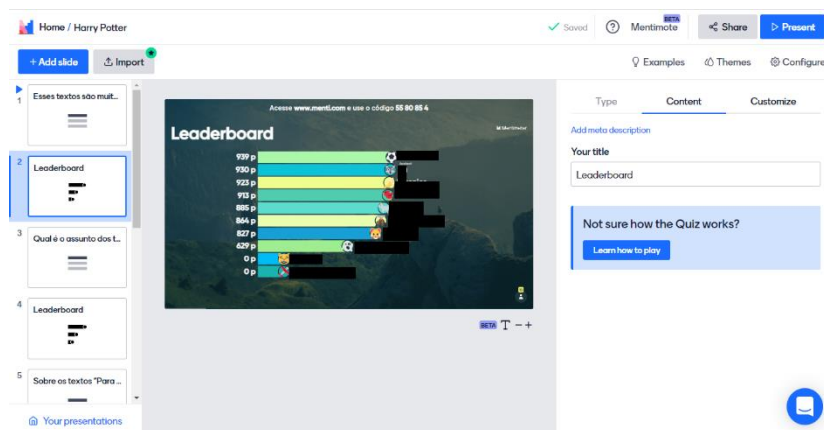


Fig. 4 – Resultados no *Mentimeter*
Fonte: Arquivo Pessoal

Assim como o *Padlet*, essa ferramenta possui um alto caráter interativo e pode mudar os “hábitos institucionais”, como aponta Lemke (2010). Seu diferencial está no aspecto de gamificação, evidenciado pela dinâmica de respostas. Como se pode conferir na *Figura 4*, há a presença de um *ranking*, cuja pontuação é obtida a partir da tempo de resposta, além do total de acertos. Assim, essa dinâmica de jogo torna a atividade muito mais interessante e engajadora.

Entretanto, deve-se ter cuidado ao trazer o elemento da competitividade desses tipos de ferramentas. A BNCC enfatiza que, para que a formação dos jovens seja bem-sucedida, o ensino deve favorecer o aspecto colaborativo de trabalho em grupo. Dessa forma, a competitividade, apesar de servir de motivação para determinada atividade, deve ser utilizada de forma cautelosa, a fim de não suscitar nos estudantes atitudes contrárias à postura responsável e ética, esperadas na etapa do Ensino Médio.

Esse também é o posicionamento do referido documento ao tratar da competência 7. Ao atentar às práticas de linguagem em meio digital, fala-se sobre a necessidade de fomentar, nos estudantes, a exploração das mais variadas interfaces de maneira crítica e ética nos mais diversos campos de atuação social. Dessa forma, as TDICs atuariam de forma positiva na formação do sujeito em suas práticas sociais e, principalmente, na experiência docente.

Essas percepções, quando compreendidas por professores em formação inicial, impactam de maneira positiva suas carreiras. O saber-ensinar desses docentes – ao ser encarado como produto da história de vida, do tipo de socialização escolar, sua relação afetiva com o trabalho, entre outros aspectos — pode ser melhor estruturado a partir de experiências como essa, de modo a favorecer a compreensão do cenário escolar.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento da SD, as estratégias pedagógicas mobilizadas durante as aulas foram positivas para a interação professor-estudante, já que os docentes, em formação inicial, eram novos na turma. Além disso, percebeu-se um ambiente mais propício à aprendizagem, no qual os discentes puderam contribuir positivamente durante as aulas.

Os aportes adquiridos da integração entre o PRP e a universidade, o conhecimento teórico-prático, contribuíram com a formação inicial dos professores, proporcionando formas criativas de interação e mobilização dos conhecimentos. Dentre esses subsídios, destacou-se a utilização dos diversos aplicativos pelos docentes, cujo manuseio evidenciou o aspecto inovador quanto aos caminhos pedagógicos traçados, pois os profissionais tiveram a sensibilidade de perceber as necessidades da turma. A utilização dessas ferramentas proporcionou a formação de um sujeito protagonista de sua própria aprendizagem aos moldes de uma aprendizagem interativa, contemplando Práticas de estudo e pesquisa, como orienta a BNCC.

Vale ressaltar que a mobilização dos aplicativos digitais ao longo das atividades propostas pela SD revela que os conhecimentos a respeito do saber-fazer docente não se reduzem a uma racionalidade técnica de transmissão de conhecimentos. Técnicas e teorias científicas não se fazem suficientes para resolver os eventuais problemas de aprendizagem, mas devem ser usadas, sobretudo, como apoio para a prática cotidiana, a

qual, por conta de sua natureza temporal, acaba por desenvolver um *habitus*, conferindo ao docente a capacidade de resolução de problemas relacionados à aprendizagem. Tal *habitus* tende a se consolidar ao passar do tempo.

O procedimento da SD da escola de Genebra também se apresentou como um importante contributo para o saber-fazer docente, pois permitiu a organização das atividades de forma a viabilizar uma produção final bem elaborada. Ao focar nos aspectos contextuais e cotextuais, trabalhando, principalmente, as práticas da leitura e da análise linguística-semiótica, percebeu-se a confluência entre os saberes teóricos advindos da BNCC e os componentes curriculares da graduação em Letras, adaptados às necessidades e interesses dos estudantes por meio dos subsídios advindos da prática docente. Portanto, observou-se a SD como um instrumento pedagógico para a promoção dos diversos recursos pedagógicos disponíveis para os professores.

A produção final das resenhas foi satisfatória em detrimento da mobilização de subsídios pedagógicos e dos aplicativos digitais no campo de atuação social Práticas de estudo e pesquisa. A partir dessas ferramentas, os estudantes puderam aprofundar seus conhecimentos a respeito do gênero, ao passo que, os professores desenvolveram seus saberes provenientes da profissão, da experiência na sala de aula.

Ainda, foi notório como a inserção do professor em formação inicial no "chão da sala de aula" foi decisiva para a aquisição de saberes necessários a profissionalização, como resultado dessa experiência. Apesar de a pesquisa ter sido voltada para a investigação dos contributos pedagógico mobilizados durante o desenvolvimento da SD, é necessário levar em consideração que a experiência adquirida pelos professores perpassou outras dimensões não contempladas neste estudo, como, por exemplo, a observação da prática de colegas e o apoio e supervisão do professor-preceptor, vivenciadas no PRP.

Sendo assim, pesquisas que busquem investigar a contribuição de professores supervisores/orientadores na formação professores em formação inicial, especialmente, em programas como o Residência Pedagógica, são fundamentais para (re) pensar a prática pedagógica, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. A experiência adquirida no PRP perpassa muitos sujeitos – professores-preceptores, docentes-residentes e docente-orientador – cujo olhar pode oportunizar a revisão de conceitos e práticas no ensino de Língua Portuguesa.

Referências

- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2013. p. 322 - 334. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181> . Acesso em: 20 jul. 2021
- ARAÚJO, Antônia Dilamar. Resenha crítica acadêmica: relações entre termos específicos e não específicos. Trabalho apresentado no *Congresso Nacional da ABRALIN*, 21., 1997. p. 370 – 378. Disponível em: < <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2020/02/Boletim-da-ABRALIN-1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2021
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012. Disponível em: <<https://pos.uea.edu.br/data/eng/area/publicacoes/download/4-4.PDF>> Acesso em: 27 jul. de 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. *Edital CAPES nº1/2020* que dispõe sobre o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf> . Acesso em 28 de jul. de 2021.
- BRASIL. Gabinete do Ministro. *Portaria nº544*, de 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> . Acesso em: 31 jul. 2021.
- BRASIL. CAPES. *Portaria Gab nº 38*, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> . Acesso em: 31 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 12 dez. 2021.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.
- LEMKE, Jay. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49 (2), 2010. p. 455 - 479. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt> . Acesso em: 27 jul. 2021.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *A produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- NETO, Daniel Neves dos Santos, SOUZA, Tito Eugênio Santos. Os gêneros textuais hipermidiáticos e o ensino: aproximações possíveis entre educação e o uso das novas tecnologias. *Caderno Intersaberes*, [S.I.], vol. 5, n.6, p.1-17, jan-dez. 2016. Disponível em: <https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/378> Acesso em: 01 fev. 2021.
- MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Subsídios para a compreensão do gênero resenha. *Revista Letras*, [S.I.], v. 70, 2006. p. 267 - 281. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/7965> . Acesso em: 20 ago. 2021.
- PUEHLER, Luciane Marlova Fontanela; MATSUDA, Alice Atsuko. A Formação Inicial do Professor de Letras: Uma Breve Análise dos Currículos das Faculdades de Curitiba. *Revista Leia Escola*, [S.I.]: v. 20, n. 3, p. 25-37, dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1926> Acesso em: 01 fev. 2021.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012. p. 11 – 32.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71 – 94.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Submetido em agosto

Aceito em dezembro de 2021

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

TEACHER TRAINING: MANDATORY WORKPLACEMENT DURING THE CORONAVIRUS PANDEMIC

LOVANI VOLMER

lovaniv@feevale.br

Universidade Feevale

<https://orcid.org/0000-0002-3458-1005>

THAMI RIVA

thamiriva@feevale.br

Universidade Feevale

<https://orcid.org/0000-0002-2082-7887>

SOFIA SCHEMES PRODANOV

sofiasp@feevale.br

Universidade Feevale

<https://orcid.org/0000-0002-2806-1441>

RESUMO: Nos últimos anos, devido ao avanço da tecnologia, aprender e ensinar sofreram mudanças. Professores e escola buscam, diariamente, tornar a aprendizagem mais significativa e com propósito para os alunos, que, muitas vezes, sentem-se desmotivados ou até mesmo incapazes de aprender. Este estudo pretende refletir acerca da formação de professores e das contribuições que o estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa, realizado de forma on-line, durante a Pandemia da COVID-19, proporcionaram à formação das acadêmicas. Esta pesquisa, qualitativa, apresenta uma revisão bibliográfica e ampara-se nos diários formativos, escritos para elaboração dos relatórios finais das estagiárias. Concluído o estágio e realizadas as reflexões, percebe-se que aulas multidisciplinares favorecem e estimulam o protagonismo dos estudantes. Ademais, destaca-se a importância da formação continuada e do engajamento do professor para promover a participação ativa dos alunos e, assim, a construção de aprendizagens efetivas e afetivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação no século XXI; Ensino de língua portuguesa; Formação docente.

ABSTRACT: Learning and teaching have changed, due to advances in technology. Teachers and schools aim to make learning more meaningful for students, who often feel unmotivated or even incapable of learning. This study aims to reflect about the contributions of the mandatory curricular internship of Portuguese Language, which was carried out online, during the Coronavirus pandemic, for the training of the intern scholar and developing teachers. This qualitative research presents a literature review, and it is supported by the training diaries, written for the preparation of the intern's final reports. The conclusion of the internship emphasized the necessity of multidisciplinary classes to encourage the student's protagonism. Furthermore, it is important the teacher's engagement to promote the participation of the students and the construction of effective and affective learning.

KEYWORDS: *Education in the 21st century; Teaching of the Portuguese language; Teacher training.*

Considerações Iniciais

Não é de hoje que as formas de aprender e ensinar na escola exigem mudanças. Professores e academia buscam, todos os dias, uma forma de tornar a aprendizagem mais significativa e com propósito para os alunos, que, muitas vezes, podem se sentir desmotivados e até mesmo incapazes de aprender, principalmente quando se encontram em uma situação atípica, como a de isolamento social.

No contexto dos cursos de licenciatura, o estágio obrigatório é considerado um dos componentes curriculares mais práticos e um dos momentos mais significativos para os licenciandos, pois possibilita, durante a atuação em sala de aula, aliar a teoria à prática, vivenciar o ambiente escolar para além da sala de aula. Pimenta e Lima (2017) afirmam que o estágio curricular possibilita diferentes formas de ensinar e aprender a profissão e, em função disso, convidam a rever as concepções sobre o ensinar e o aprender. Assim sendo, considerando a escola do tempo presente, o contexto em que está inserida, os alunos e seus anseios, o estágio não pode mais ser visto apenas como a aplicação de conhecimentos adquiridos, mas, e principalmente, como lugar de construção de conhecimentos, de trocas e de desenvolvimento profissional.

É recorrente a afirmação de que “a profissão se aprende na prática”. Certamente, o exercício de qualquer profissão exige prática, inclusive a do professor. Mas e quando essa experiência precisa ser adaptada e realizada “longe” da sala de aula? Como manter a atenção e interação dos alunos que, muitas vezes, se sentem desmotivados ou incapazes de aprender? Como tornar a aprendizagem significativa mesmo em uma situação atípica como a de isolamento social? Durante o ano de 2020, a Pandemia da COVID-19 afetou todas as áreas, sem exclusão da educação, e desafiou a comunidade escolar, principalmente professores e alunos, a adaptarem suas práticas de ensino-aprendizagem.

A mudança de aulas presenciais para o formato on-line, com encontros síncronos e assíncronos, exigiu muito mais que uma simples adaptação a esta ou àquela plataforma utilizada pela escola; foi necessário repensar as estratégias de ensino para que a qualidade das aulas se mantivesse. Nesse contexto, este estudo pretende refletir acerca das contribuições que o estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa, no curso de Letras, realizado de forma on-line, durante a Pandemia da COVID-19, proporcionou à formação acadêmica de duas professoras em formação, além de apontar a importância do uso de tecnologias em sala de aula e da formação continuada, fundamental tanto para os

professores quanto para a sociedade.

O processo de Formação de Professores

A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Sendo assim, a docência é, ao mesmo tempo, prática e ação (PIMENTA; LIMA, 2017).

O estágio obrigatório dos cursos de licenciatura tem como objetivo inserir o acadêmico em situações reais de ensino-aprendizagem, privilegiando, assim, a análise, a reflexão crítica, a troca de informações e a busca de novas propostas para intervenções pedagógicas adequadas ao contexto escolar e ao Projeto Pedagógico da instituição de ensino.

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada, a docência é compreendida

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Pimenta e Lima (2017) explicam que a finalidade das práticas durante o estágio é aproximar o docente à realidade na qual atuará. Defende-se, portanto, que a prática do estágio deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade em que o (futuro) professor está atuando.

As práticas de estágio buscam, por meio de reflexão e de ações estratégicas, constante trânsito entre os aspectos teóricos e práticos, entre o dentro e o fora da Universidade, entre o real e o possível desejado, como uma forma de atribuir sentidos para a realidade e para as intervenções que nela se fazem.

Para Pimenta e Lima (2017, p. 117), o estágio “se configura [...] como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos”. Dessa forma, não se trata apenas de mais um dos componentes curriculares que os acadêmicos devem realizar, mas é uma

oportunidade para “ressignificar suas identidades profissionais, pois estas [...] não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 115).

Na Universidade Feevale, parte-se do princípio de que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22). Nesse contexto, o curso de Letras de uma instituição comunitária da região do Vale do Sinos/RS, no Campo de Orientação Docente voltado à língua materna, inclui, em especial, as disciplinas de Seminário de Língua Portuguesa I e II, Análise e Produção de Material Didático e Estágio em Língua Portuguesa. A dinâmica dessas disciplinas, destinadas à construção de conhecimentos básicos sobre práticas pedagógicas e metodologia no ensino de línguas e literatura, privilegia atividades em grupos de estudos e de pesquisa, com base na análise da observação e da prática em espaços formais e não formais de ensino.

A vivência escolar dá-se desde o terceiro semestre do Curso de Letras e tem como objetivo inserir o acadêmico em situações reais de ensino-aprendizagem, privilegiando, assim, a análise, a reflexão crítica, a troca de informações e a busca de novas propostas para intervenções pedagógicas adequadas ao contexto escolar e ao Projeto Pedagógico da instituição de ensino. As disciplinas de Seminário de Língua Portuguesa I e II compreendem, cada uma, 80 horas, sendo 50 horas realizadas em sala de aula e mais 30 horas de observação da prática escolar, planejamento e atuação. A prática ocorre na modalidade de pesquisa, iniciando com um diagnóstico da realidade observada, levantamento de dados para a elaboração de projetos e propostas educativas, em consonância com a metodologia do ensino de línguas e literatura, também abordada nessas disciplinas.

A disciplina de Análise e Produção de Material Didático tem a mesma distribuição de carga horária das anteriores e pretende, com base em diagnóstico, elaborar e aplicar materiais autênticos. As observações e as atuações dos acadêmicos matriculados nessas disciplinas efetivam-se, no Ensino Fundamental e no Médio, preferencialmente, em escolas da região, em outras instituições de ensino conveniadas com a universidade ou em projetos de extensão comunitária. Após o período de observações e/ou atuações e discussões em sala de aula, os acadêmicos redigem um relatório, em que dialogam com os textos teóricos estudados e a prática observada/realizada, supervisionados pelo/a

professor/a da disciplina.

Considerando situações reais de ensino-aprendizagem, as práticas realizadas durante o ano de 2020 tiveram que se adequar, e com o estágio não foi diferente. Nesse contexto, vale considerar que o mundo está em constante evolução, principalmente no que se diz respeito ao uso de tecnologias e, a fim de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto de habilidades e competências comuns. A todas as escolas, sejam públicas ou privadas, urbanas ou rurais, de todas as regiões do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC -, “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), estabelece competências gerais, que são um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, como o pensamento crítico e criativo, a argumentação, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, autoconhecimento e autocuidado, entre outros (BRASIL, 2018). Essas competências, destaca-se, devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos da Educação Básica.

Para que isso seja possível, é de suma importância que o educador estude e se aproprie de práticas pedagógicas mais desafiadoras e interdisciplinares, que possibilitem aos alunos trabalharem outras dimensões além do conhecimento acadêmico (BRASIL, 2018). Da mesma forma, é relevante que o educador se mantenha atualizado e bem-informado em relação às novas tendências educacionais, disponibilize materiais dinâmicos e intuitivos, utilize tecnologias para potencializar a aprendizagem e, principalmente, preze pelo protagonismo do aluno.

Durante o processo de formação de professores, cada vez mais, discute-se acerca da educação no século XXI, sobre a importância de o aluno ser o protagonista de sua aprendizagem e o professor um mediador. A escola precisa, cada vez mais, ser um espaço de construção de conhecimento, de colaboração, que considere os alunos do seu tempo, suas potencialidades, seus sonhos e utopias, que possibilite o protagonismo e dialogue com o contexto atual, que requer sujeitos críticos, criativos, capazes de resolver problemas.

Partindo dessa premissa, as práticas do estágio tiveram como base a teoria do Alinhamento Construtivo, proposta por Biggs (2011), que fornece orientações práticas

aos professores sobre como planejar suas aulas, levando em consideração a perspectiva dos estudantes, de tal modo a mantê-los engajados de forma produtiva.

O Alinhamento Construtivo fornece aos professores técnicas que lhes permitem alinhar ensino e avaliação aos resultados pretendidos da aprendizagem, a fim de que o ensino requeira que os alunos se envolvam em atividades de aprendizagem que são projetadas para atingir os resultados, e a avaliação projetada para informar quão bem os resultados foram atingidos (MENDONÇA, 2015, p. 110).

Além disso, é importante compreender, também, a importância do planejamento escolar, da clareza das competências e habilidades a serem desenvolvidas e sua relação com as características e a realidade dos alunos, considerando o contexto escolar em que se está inserido.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2012, p. 2).

Ademais, de acordo com estudos de Rojo (2009), o ensino da escola deve oferecer meios para que o aluno “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119). Similarmente, Soares (2021) afirma que ações e atividades desenvolvidas em sala de aula, dentro de um contexto adequado, modificam o comportamento dos alunos, fazendo com que eles façam uso da leitura e da escrita, como prática social, facilitando sua inserção e participação na sociedade.

Nessa perspectiva, foram planejadas aulas síncronas e assíncronas que tivessem o texto como eixo central da aprendizagem e instigassem os alunos a interagir em diferentes plataformas digitais e contextos sociais, a fim de contribuir na formação de alunos mais críticos e reflexivos.

Estágio Supervisionado em tempos de Pandemia

A experiência de estágio apresentada neste estudo foi desenvolvida em uma escola comunitária da região do Vale do Sinos/RS, a qual, desde 1989, tem como missão promover a construção de aprendizagens efetivas e afetivas que considerem a trajetória de cada sujeito, de forma a contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. O currículo dessa escola está organizado em ciclos, que visam privilegiar a

continuidade da trajetória do aluno, suas experiências, seu ritmo e que, acima de tudo, busca respeitar o processo de aprendizagem de cada um.

Ademais, a escola propõe projetos disciplinares e interdisciplinares, o que vai ao encontro do proposto pela BNCC (2018), segundo a qual professores e a escola, como um todo, devem

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2018, p. 17).

Para tanto, os professores planejam, coletivamente, em encontros semanais, projetos e aulas que levem em consideração as particularidades, os interesses e as histórias de vida dos alunos.

As vivências do estágio aqui apresentadas tiveram início ainda antes da Pandemia, de modo que foi possível, em certa medida, conhecer a escola e seu fazer, assim como os alunos, tanto no espaço real quanto no virtual. As competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas foram discutidas e planejadas em conjunto com as professoras titulares de língua portuguesa das turmas. Iniciado o período de isolamento social, em virtude da Pandemia, as atividades práticas, assim como as aulas presenciais, foram temporariamente suspensas. Dessa forma, o planejamento das aulas teve de se adequar à plataforma Blackboard, por meio da qual passaram a acontecer as aulas.

As práticas iniciadas em março puderam ser continuadas apenas em junho de 2020, quando a portaria nº 544 do Ministério da Educação (MEC) possibilitou a realização do estágio a distância, conforme segue:

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE (BRASIL, 2020, p. 62).

Assim, de forma on-line, as estagiárias realizaram as observações nas turmas, foram incluídas nas reuniões semanais de planejamento e tiveram os planos de aula aprovados pelas professoras titulares das turmas. As aulas práticas foram planejadas e aplicadas, no Ensino Fundamental, na 2ª etapa do 3º ciclo e na 2ª etapa do 4º ciclo, que correspondem, respectivamente, ao 7º e 9º anos em escola seriada, e, no Ensino Médio, na 1ª etapa do 1º ciclo e no 2º ciclo, que correspondem ao 1º e 3º anos em escola seriada

- as etapas possuem, em média, 70 alunos cada.

Um olhar sobre as práticas...

A sala de aula, especialmente no que tange à Língua Portuguesa, é um lugar privilegiado para a formação de leitores críticos e competentes. Segundo Hoppe (2014, p. 204), o estudo da linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos, pois é por meio dela que os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e construídos socialmente.

Da mesma maneira, Antônio Cândido defende a literatura como um direito de todas as pessoas, em qualquer sociedade, uma vez que satisfaz as necessidades básicas do ser humano e enriquece sua percepção e visão de mundo: “em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão” (CÂNDIDO, 2011, p. 249). Sendo assim, por meio da leitura literária, o aluno torna-se mais compreensivo para a sociedade e o seu semelhante.

Ademais, a BNCC defende que sejam desenvolvidas, dentro da sala de aula,

habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio (BRASIL, 2018, p. 498).

Ou seja, a escola, diferentemente da concepção que já se teve, não é mais um mero transmissor de conteúdos, mas, sim, um lugar onde os estudantes são ensinados a pensar, argumentar e discutir, com um aprendizado para a vida e não apenas para passar em provas de vestibular ou fazer pontuações exorbitantes em um exame. Assim, o professor deve, cada vez mais, trazer para a sala de aula acontecimentos e situações vivenciadas no cotidiano, assuntos que instiguem a curiosidade e o interesse dos alunos, possibilitar que saiam desse espaço de preparação para a vida com uma real noção de como o mundo funciona e se sintam preparados para enfrentá-lo.

Isso, cabe considerar, não se efetiva, por exemplo, com aulas de língua portuguesa descontextualizadas e o ensino da gramática pela gramática, mas com projetos que tenham o texto como centro de suas ações, trabalhando de uma maneira que a interdisciplinaridade funcione. De acordo com a BNCC,

[...] as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela. Essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2018, p. 469-470, cf. Parecer CNE/CP nº 11/2009).

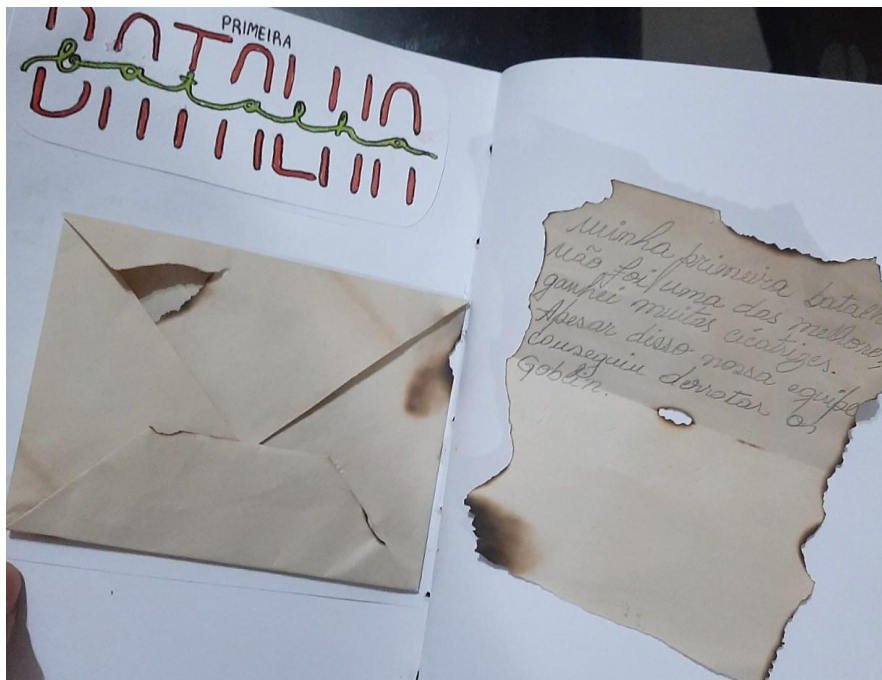
Partindo dessa premissa e com o desafio de colocar a interdisciplinaridade em prática, durante o estágio, as acadêmicas, professoras em construção, contribuíram para a realização e atuaram em cinco projetos, quais sejam: “RPG”, “O futuro começa agora”, “Salto Livre: o futuro das escolhas”, “Conto e Encontro” e “Vamos mudar o mundo!”.

O primeiro, “RPG”⁸, realizado nas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental, foi interdisciplinar, tinha como componentes curriculares matemática, história, artes e língua portuguesa; e tinha como objetivo o incentivo à leitura. As aulas e as atividades foram desenvolvidas a partir da história de Robin Hood. Para tanto, a professora gravou áudios e vídeos narrando os capítulos a serem trabalhados e disponibilizou aos alunos um link que os encaminhava para uma pasta do Google Drive.

As atividades tinham como objetivo participar, a partir da leitura da obra, tecendo comentários de ordem estética, justificando sua apreciação, assim como analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, dentre outras. Com base na história de Robin Hood e nas atividades realizadas nos demais componentes curriculares, a proposta final foi que cada aluno deveria produzir um conto e uma ilustração para a sua história. A Figura 1, que segue, ilustra uma das produções, que foram reunidas em um livro.

Figura 1 - Livro de contos e ilustrações do projeto RPG

⁸ O projeto teve como base o jogo homônimo, RPG ou *Role Playing Game*, que é, basicamente, um jogo onde as pessoas interpretam seus personagens e criam narrativas que giram em torno de um enredo.



Fonte: acervo das autoras (2020)

O segundo projeto, multidisciplinar, intitulado "O futuro começa agora", foi realizado na 2ª etapa do 4º ciclo do Ensino Fundamental. Juntamente com os professores de história e geografia, foram elaboradas aulas com o tema "fome". Em um primeiro momento, apresentou-se um pequeno texto que mostra dados relevantes sobre o assunto e dados sobre a Pandemia e a fome. Foi realizada uma leitura em grupo, pois assim os alunos poderiam acompanhar a leitura em voz alta e, conseqüentemente, prender mais a sua atenção. Após a leitura e pequena discussão sobre o texto, a turma foi dividida em pequenos grupos para pesquisarem, cada um sobre um tópico, e apresentar para a turma suas pesquisas.

Os estudantes mostraram-se engajados na pesquisa e conseguiram trazer boas discussões nos grupos sobre o tema proposto, visto que os objetivos principais eram

realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis. [...] Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (BRASIL, 2018, p. 185).

As apresentações dos trabalhos foram muito interessantes; os alunos, além de buscarem informações em artigos e sites, complementaram suas ideias com vídeos sobre os assuntos, tornando as apresentações ricas em conteúdo. Apesar da dificuldade de apresentar, sendo que cada aluno estava em sua casa, on-line, e não todos no mesmo espaço, escola, os estudantes conseguiram pular este obstáculo da distância e não se

abalaram por pequenas falhas em relação à internet e à conexão.

Após esse momento de apresentações dos trabalhos sobre a fome, foi trabalhado com os alunos o gênero textual artigo de opinião. Após leitura e análise de textos dessa natureza, foi pedido que os alunos elaborassem seu próprio artigo com base nas pesquisas de seu grupo e/ou dos colegas. Os textos foram elaborados em aula e enviados para a professora. Abaixo, como exemplo, a produção textual desenvolvida por um aluno da turma.

O que é a fome?

Esta pode ser uma pergunta bem ampla, pois você pode dizer que está passando fome só por não ter saído para almoçar por exemplo, assim como você pode não ter dinheiro para comprar comida, ou até mesmo estar com sede e confundir com fome. Tudo isso é provável, mas o que estamos para falar aqui, é sobre insegurança alimentar. Se o problema é a falta de comida ou o mal regimento da mesma, sobre como esta pandemia do coronavírus afetou e muito, a fome, não só no Brasil, mas no mundo inteiro. Trataremos de possíveis soluções para este problema mundial.

Para entendermos a fome, antes temos que ver suas origens, todos os processos, até a comida chegar à sua mesa. Temos a produção, a distribuição e a preparação do prato. Desses três vamos focar apenas nos dois primeiros passos. Para uma boa produção, nós precisaríamos de um bom tempo e ótimas condições climáticas para se plantar o alimento. Um bom pedaço de terra ampla e fértil e, com sorte, você encontrará uma boa colheita, mas não é sempre que isto acontece. Contudo, com uma grande quantidade de alimentos diversos as chances são maiores de um deles "darem certo". Então, depois desta baixa possibilidade de sucesso na colheita, temos outra probabilidade, a de o produto estragar na distribuição, "essas chances são altas?" Não são extremamente altas, porém podem se tornar se a forma de distribuir for mais precária, lerda, com pouca preservação etc, ou até se o veículo que estiver levando o alimento sofrer um acidente, tudo isso entra na conta.

E isso tudo piorou com a pandemia, onde o alimento está em um crescente de preço com a inflação e com más safras, e o dinheiro que a população média está disposta a gastar diminuiu. Com a pandemia muitos funcionários foram despedidos de seus empregos e muitos deles tinham família para alimentar em casa e acabaram tendo que se adaptar aos novos métodos de ganhar dinheiro. Mas muitos acabaram ficando sem opções e foram para as ruas pedir por esmola, se viram sem lado para fugir "sem onde cair morto", e o governo? Deu 600 reais de auxílio emergencial e disse que já estava suficiente. Sinceramente o governo não está ligando para o brasileiro de classe baixa que é a esmagadora maioria de nosso país, acho que eles deviam mexer mais seus pauzinhos, para fazer alguma coisa que decidisse para sempre a economia do país. Mas parece que estão congelados no tempo, enfim não quero me aprofundar muito nisso, só que o atual governo está decepcionando (e muito).

Como podemos impedir isto? Tem inúmeras opções desde fazendo protestos, (com EXTREMO cuidado com a covid 19, respeitando todas as normas de segurança). Assim como podemos reduzir nossos desperdícios e gastos. "Então você está dizendo para comermos menos?" Bom, de maneira geral, sim, diminuir os gastos e cortar comida desnecessária ajudaria e muito estas pessoas que passam fome eu sei que eu pareci sua mãe sua vó ou qualquer outro parente seu que fala isso, mas eu sou como você, amo aquela larica da madrugada e adoro comer uns doces de tarde! No entanto, devíamos nos preocupar mais com o próximo, controlando nosso desperdício, que parece fácil, mas não é não.

E bom, aqui eu me despeço, muito obrigado por me acompanhar até aqui, até.

É perceptível que o aluno se apropriou das discussões realizadas em aula e, ainda,

percebeu-se como agente social, cujas ações impactam socialmente. Vale considerar, também, que essa foi a primeira vez em que os estudantes tiveram contato com esse gênero textual na escola, por esse motivo, ainda há muitos aspectos a serem melhorados na escrita. Porém, é evidente o interesse do aluno em relação à atividade proposta.

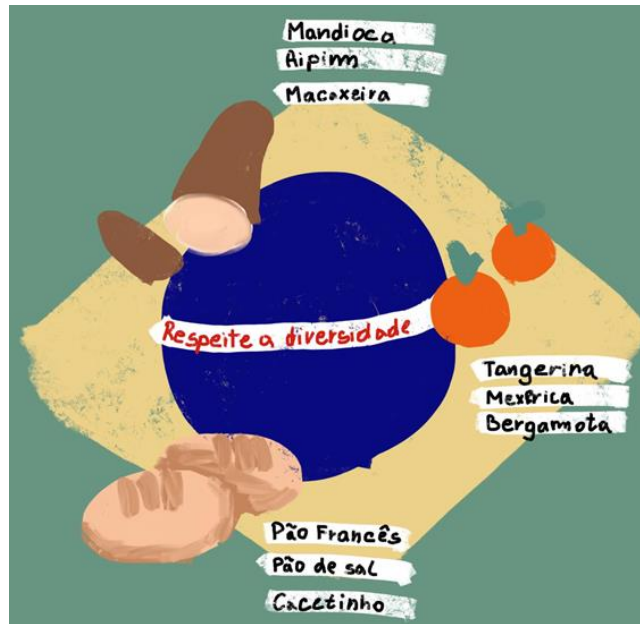
O terceiro projeto, “Salto Livre: o futuro das escolhas”, realizado nas turmas de 1ª etapa do 1º ciclo do Ensino Médio, também foi interdisciplinar: professoras de história, língua portuguesa, língua inglesa e química trabalharam em conjunto.

Tendo em vista que “toda língua se constitui como um conjunto de variedades dotadas de diferenças recíprocas, cada uma delas podendo ser utilizada de acordo com os contextos sociais de interação” (BEZERRA; PIMENTEL, 2016, p. 736), um dos objetivos de língua portuguesa era

analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (BRASIL, 2018, p. 508).

A partir disso, os alunos deveriam refletir sobre a afirmação “Como brasileiros, devemos ser políglotas em nossa própria língua” e relacionar com as atividades propostas pelas demais professoras. As ideias e reflexões puderam ser registradas de forma livre: escrita, desenho, imagem, recorte ou montagem; desde que o objetivo fosse cumprido. A seguir, na figura 2, segue o exemplo do trabalho de um aluno da turma.

Figura 2 - Ilustração desenvolvida por aluna para o projeto “Salto livre: o futuro das escolhas”



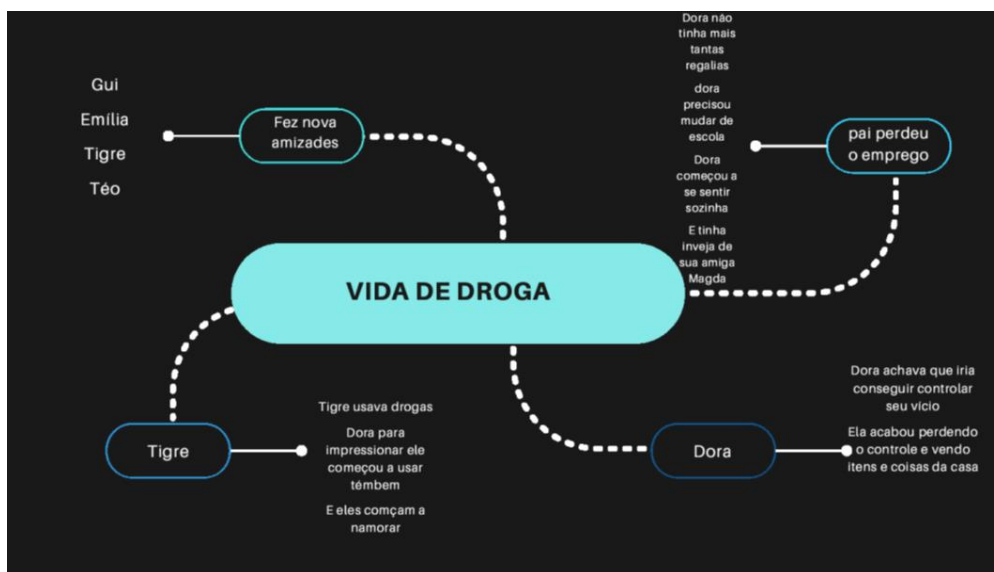
Fonte: acervo das autoras (2020)

No final do projeto, os conceitos iniciais foram retomados para fins de comparação e os alunos puderam perceber que somos políglotas em nossa própria língua e que todas as culturas e falas precisam ser respeitadas, como bem ilustra a imagem apresentada.

O quarto projeto “Conto e Encontro”, realizado nas turmas de 1ª etapa do 1º ciclo do Ensino Médio, tinha como objetivo o incentivo à leitura, a discussão de diferentes temas, a produção de textos e a reflexão sobre a importância de saber utilizar a Língua Portuguesa de forma adequada a determinados contextos. Para tanto, a cada semana, eram lidos um ou dois capítulos do livro Vida de Droga, de Walcyr Carrasco. Logo após, durante as aulas síncronas, os capítulos lidos eram discutidos oralmente entre os alunos e a professora. Então, atividades de compreensão, interpretação e produção textual eram propostas.

A seguir, na figura 3, para fins de exemplificação, apresenta-se um mapa conceitual produzido por um estudante a partir da leitura da obra literária.

Figura 3 - Mapa mental desenvolvido por aluno para o projeto “Conto e Encontro”



Fonte: acervo das autoras (2020)

Percebe-se, portanto, que este projeto vai ao encontro dos estudos de Hoppe (2014), que explica a importância do letramento e do uso da literatura em sala de aula. O incentivo à leitura é cada vez mais necessário, para que os alunos se tornem cada vez mais letrados, a fim de que seja possível reconhecer o que leram para “situações da realidade social, e ainda, [...] colaborar no momento da prática da comunicação, tanto no meio escolar como fora dele” (HOPPE, 2014, p. 205).

A proteção da vida marinha e o ecossistema foram trabalhados nas turmas de 2º ciclo do Ensino Médio no projeto "Vamos mudar o mundo!", juntamente com professores de biologia, geografia, matemática e história. Um dos objetivos propostos pela BNCC para o Ensino Médio é de que os estudantes precisam “aprofundar a análise dos interesses que movem o campo jornalístico midiático, a relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade” (BRASIL, 2018, p. 495). O uso de documentários em sala de aula é uma alternativa para desenvolver essa habilidade. De acordo com Barbosa e Bazz (2013, p. 152),

A indústria cinematográfica tem evoluído cada vez mais e os filmes documentários continuam sendo produzidos com o objetivo de informar, porém, não no aspecto técnico ou teórico. Os documentários pretendem informar sobre situações e realidades vigentes de maneira a influenciar a consciência crítica das pessoas.

Sendo assim, iniciou-se uma discussão sobre filmes e documentários já conhecidos pelos alunos sobre o assunto. Após esse pequeno debate, foi apresentado o trailer do documentário "Seaspiracy", disponível na Netflix. O trailer despertou muita curiosidade e também chocou os estudantes com os dados ali apresentados. A segunda

atividade proposta foi um jogo no Kahoot, site em que é possível realizar jogos interativos ao vivo. Para a composição do jogo, foram apresentados dados retirados do documentário. Essas perguntas e curiosidades tiveram o intuito de instigar os adolescentes sobre os números e curiosidades apresentadas no documentário, para que eles pudessem refletir sobre esses dados. Após essa atividade, em conjunto, um texto⁹ sobre os direitos dos animais foi lido. Após a leitura, foram apresentados alguns tópicos para a discussão no grande grupo e realizadas atividades sobre os assuntos trabalhados em aula. Especificamente em Língua Portuguesa, os alunos foram desafiados a escrever um comentário crítico. A seguir, apresentam-se as propostas e o exemplo de uma produção textual escrita por aluno(a) da turma.

1) *Pense no seguinte questionamento: Como garantir o respeito aos direitos básicos dos animais no Brasil? e elabore um parágrafo de no mínimo 10 linhas, respondendo-o. Lembre-se de fazer relações com o que foi falado em aula. Use dados, números, pesquisas, leis.*

2) *Em no mínimo 10 linhas, faça um relato de alguma situação (divulgada em jornais, sites, revistas...) de desrespeito aos direitos dos animais. Relacione ao que foi comentado em aula, posicionando-se:*

3) *Em no mínimo 10 linhas, use algum filme, documentário, série, publicidade... que aborde o tema do Desrespeito aos direitos dos animais para discorrer sobre esse assunto. Lembre-se de relacionar com o que foi falado em aula e posicionar-se:*

Tiger King e a coisificação do tigre: predador mortal ou bicho de pelúcia? “Cerca de 5 a 10 mil tigres vivem em cativeiro nos Estados Unidos. Menos de 4 mil tigres restam na natureza”. Foi com esse dado assombroso que a série documental A máfia dos tigres – também conhecida como Tiger King – encerrou seu sétimo e último episódio, lançado em março do ano passado pela Netflix. A série revela o mundo dos colecionadores de grandes felinos nos Estados Unidos, expondo as negligências que ocorrem por trás dos holofotes. Mais especificamente, foca na vida de Joe Exotic, excêntrico dono do G.W. Zoo, zoológico que, em seu auge, já chegou a ter mais de 200 grandes felinos, assim como 60 outras espécies de animais, como ursos, aligátors, girafas, entre outros. O zoológico, porém, não era de cunho ambientalista, e focava no lucro acima do conforto dos animais. Em dado momento, o documentário mostra uma das atrações mais rentáveis do local: a oportunidade de pagar para poder pegar um filhote de tigre no colo e tirar uma foto com ele, muitas vezes, para poder postá-la nas redes sociais, algo considerado de alto status social. Os visitantes pareciam não perceber ou ignorar tudo o que os tigres sofriam até chegar a este momento: a reprodução desenfreada, a falta de contato dos filhotes com suas próprias mães, e o descarte quando ficam mais velhos, e, portanto, menos rentáveis. Quando chegavam a certa idade, os tigres que ficavam no zoológico eram mantidos em jaulas pequenas e alimentados com carne vencida, enquanto outros eram vendidos a terceiros, geralmente para reproduzirem-se e lucrarem novamente com os filhotes. Alguns, porém, tinham um destino mais cruel: para livrar-se daqueles que considerava sem uso, Joe chegava a levá-los para a floresta e atirava em suas cabeças. Isso tudo vindo do homem que começou como ativista de direitos dos animais, e que afirmava amar seus tigres profundamente. O quão diferente são as atitudes de Joe da dos visitantes? Claro, eles podem não ter apertado o gatilho ou diretamente negligenciado os animais, mas financiavam essas atitudes. Ao afagar filhotes que deveriam estar com suas mães, também estão encarando-os como objetos, bichos de pelúcia que existem para entretê-los,

⁹ Disponível em <https://animalequality.org.br/blog/direitos-dos-animais-quais-sao-e-por-que-eles-precisam-ser-defendidos/>; acesso em 29/03/2020.

atingirem conforto ou status social. O fenômeno dos zoológicos que permitem contato com os animais, do tráfico ilegal de espécies, e daqueles que decidem criar pets exóticos em sua própria casa de maneira inapropriada, revelam o fenômeno da coisificação do animal: a falha em reconhecê-lo como um ser selvagem, motivado por seus instintos, mas não menos e digno de respeito e direitos por isso. Para que o uso de tigres como bichos de estimação ou entretenimento pare, é necessário que público seja educado acerca do que acontece por trás destes eventos, e que deixem de ver os animais como coisas, o que, muitas vezes, pode significar admitir que o tão amado bichinho de estimação, é na verdade, um predador perigoso e que, caso não seja encarado como tal, pode ser fatal. Reconhecer os animais pelo que são é, muitas vezes, olhar para o lado que consideramos menos bonito, fofo ou agradável, mas que é, afinal, a maneira mais fiel e respeitosa de tratá-los com respeito e dignidade. Infelizmente, isso não ocorreu com Joe Exotic: ao final de uma extensa investigação, e após perder a posse do zoológico, Joe foi condenado por 17 crimes ambientais – incluindo tráfico ilegal de espécies e o assassinato de pelo menos 5 tigres -, além de ter encomendado o assassinato de Carole Baskin, ativista dos direitos dos animais que protestava contra o G.W. Zoo. Atualmente, ele cumpre sua sentença de 22 anos de prisão, enquanto Carole busca aprovar a lei Big Cat Public Safety Act, que pretende regularizar o comércio de grandes felinos, e restringir o contato do público com os animais. Quanto a seus tigres, muitos foram e estão sendo transferidos a santuários, espaços seguros e que não visam o lucro. Apesar de trágico, o caso de Joe e seu documentário trouxeram mais visibilidade para a questão dos tigres nos Estados Unidos. Assim, espera-se que o público tenha mais consciência de que negócios estão apoiando, e de sua visão acerca dos animais, para que casos como os de Joe não sejam mais aceitos, e para que o altíssimo número de tigres em cativeiro, como mencionados no final da série, diminuam cada vez mais.

Observou-se, no decorrer das aulas, que os estudantes se engajaram na realização das atividades propostas, realizaram as leituras, participaram das discussões e, com isso, fizeram ótimas produções textuais. Faz-se necessário considerar que essas atividades foram realizadas ao longo de quatro semanas juntamente com professores de outras áreas, ou seja, outros aspectos da proteção da vida marinha e ecossistema foram estudados, como aspectos geográficos, matemáticos, biológicos e históricos, de uma maneira multidisciplinar.

O estágio curricular obrigatório, apesar de ter se realizado em um ambiente virtual de aprendizagem, com reuniões de planejamento e aulas síncronas, mostrou-se como espaço rico de construção de conhecimento. Com projetos propostos a partir de situações reais de aprendizagem, com textos reais e, portanto, com gêneros diversos, trouxe para as aulas de Língua Portuguesa muitas possibilidades, a partir do conhecimento de mundo e de língua dos alunos, considerando as suas reais necessidades. Essa vivência, salienta-se, também vai ao encontro do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - , ou seja, um processo de ensino-aprendizagem baseado em competências.

Cabe destacar, ainda, a importância do papel do professor no engajamento dos alunos que, muitas vezes, não são considerados no planejamento. Concerne ao professor conhecer a realidade do aluno para que exista uma conexão mais direta entre os dois

mundos (adulto/adolescente) e que esses aspectos possam ser levados em conta na hora do planejamento das aulas, para que as propostas partam de situações reais de aprendizagem e façam sentido.

Considerações Finais

Este estudo buscou discutir as contribuições das práticas de estágio obrigatório à docência, com destaque às adversidades e, ao mesmo tempo, às possibilidades de aprendizagem impostas pela Pandemia da COVID-19. É indiscutível a necessidade de uma formação docente mais sólida, que instrumentalize teórica e metodologicamente os acadêmicos de licenciatura, com vistas a uma prática pedagógica mais produtiva, intencional e humanizadora, que considere as particularidades dos seus alunos. Nesse sentido, as práticas apresentadas neste estudo contribuem sobremaneira, uma vez que, para além da aprendizagem da língua, demonstram a importância do olhar sensível às necessidades básicas dos indivíduos, sem perder de vista os objetivos a serem desenvolvidos.

A busca por materiais diversificados e tecnológicos, sobretudo vídeos, áudios, textos curtos e aplicativos foram de extrema importância, facilitaram o acesso, a aprendizagem e a interação aluno-professor. Apesar do curto tempo para planejamento e aplicação das aulas, das dificuldades encontradas, seja com a conexão da internet ou com os aplicativos e plataformas, as aulas tiveram excelente recepção e contribuição dos alunos, que foram extremamente receptivos, atenciosos e solícitos.

Após realizar as reflexões acerca desse processo, destaca-se a necessidade de planejamentos diferenciados para aulas na modalidade on-line, ou seja, não se trata de apenas transferir as práticas do ensino presencial. Da mesma forma, faz-se necessário, no planejamento, considerar o protagonismo dos alunos, que devem se tornar coprodutores, construtores de novas aprendizagens, a partir das intervenções pedagógicas do professor, que é o mediador do processo. Além disso, destaca-se a necessidade de, cada vez mais, aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc., conforme preconiza a BNCC.

Conclui-se, portanto, que o planejamento e desenvolvimento de aulas trans- e multidisciplinares favorecem e estimulam o protagonismo dos estudantes, que percebem, na prática, que a sala de aula não é um local fechado, limitado, que o mundo não acontece e não se limita a uma única disciplina. Na vida, tudo é interdisciplinar. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada e do engajamento do professor para promover a participação ativa dos alunos e, assim, a construção de aprendizagens efetivas e afetivas.

A prática de estágio, sobretudo na Pandemia, possibilitou um maior aprendizado sobre a profissão docente, bem como um importante processo para a construção da identidade profissional, em um espaço onde foi possível unir teoria e prática e fazer a diferença na formação dos alunos, que fizeram, também, a diferença na formação das acadêmicas.

Referências

- BARBOSA, L.C.A.; BAZZ, W.A. O uso de documentários para o debate Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) em sala de aula. In: **Revista Ensaio**. v. 15, n. 03, p. 149-161, set-dez. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/qTTHWYt6dpYwrfgVpJ63myp/?lang=pt#>> Acesso em 26 ago 2021.
- BEZERRA, B. G.; PIMENTEL, R. L. Normativismo linguístico em redes sociais digitais: uma análise da fanpage Língua Portuguesa no Facebook. In: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(55.3): 731-755, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/Jfz7nZ5s6KVyvjmqvmj34N/?lang=pt#>> Acesso em: 29 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: **O pacto interfederativo e a implementação da BNCC**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 27 de agosto de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília: MEC/Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> Acesso em 31 jul. 2020.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CARRASCO, W. **Vida de Droga**. São Paulo: Ática, 2006.
- DUMAS, A. **As aventuras de Robin Hood**. São Paulo: Clássicos Zahar; Edição bolso de luxo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2020. 143 p.
- HOPPE, M. C. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. In: **Revista Uniletras** - v. 36, número 2, p. 201-209. Ponta Grossa, 2014. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/6530>> Acesso em 31 jul. 2020.
- MENDONÇA, A. P. Alinhamento Construtivo: fundamentos e aplicações. In: GONZAGA, A. M. **Formação de Professores no Ensino Tecnológico: fundamentos e desafios**. Curitiba-Brasil: CRV, 2015. v. 1. p. 109-130.
- MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? In: **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

Submetido em agosto de 2021

Aceito em dezembro de 2021

O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE AS PRÁTICAS DOCENTES E A BNCC

THE WORK WITH THE PORTUGUESE LANGUAGE IN MIDDLE SCHOOL: BETWEEN TEACHING PRACTICES AND CNCC

DAFHINE ALVES SILVA SANTOS

dafhine.santos@fale.ufal.br

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0002-8760-918X>

LUCAS HENRIQUE DE OMENA

lucas.omena@fale.ufal.br

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0003-0679-0560>

SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR

silvio.junior@fale.ufal.br

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>

RESUMO: O presente trabalho analisa as relações entre as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os discursos de dois professores do Ensino Fundamental II atuantes no estado de Alagoas. Teoricamente, são apresentadas considerações sobre as relações entre leitura e escrita, a reescrita, os gêneros do discurso, o ensino contextualizado e as metodologias ativas. A partir duma análise qualitativa/interpretativa dos discursos da BNCC e dos docentes que colaboraram com o estudo, foi percebido que os professores seguem algumas das orientações, porém é nítida a timidez dos avanços entre as práticas e o recomendado pelo documento oficial. Percebemos, com as análises discursivas, que quando as práticas docentes ultrapassam os limites impostos pela BNCC, revela-se a construção da autonomia dos professores em suas ações profissionais. Além disso, quando as práticas se prendem ao tradicional, sem considerar a amplitude da linguagem como processo social, evidencia-se a escassez da formação dos professores diante dos avanços delegados pela contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Leitura e Escrita; Gramática; Práticas Docentes

ABSTRACT: *The present work analyzes relations between the orientations of the Common National Curriculum Base (CNCB) and the speeches of two teachers from High School II in the state of Alagoas. Theoretically, considerations about the relationship between reading and writing, rewriting, speech genres, contextualized teaching and active methodologies are presented. From a qualitative/interpretive analysis of the speeches of the CNCB and of the teachers who collaborated with the study, it was noticed that the teachers follow some of the guidelines, however it's clear the timidity of the advances between practices and what is recommended by the official document is clear. In view of this, we believe that when teaching practices exceed the limits imposed by the base, the construction of autonomy of these subjects in their professional actions is revealed; when practices are linked to the traditional, without considering the breadth of language as a social process, stands out the scarcity of the shortage of teacher training is evident in the face of the advances delegated by contemporaneity.*

KEYWORDS: *CNCB; Reading and Writing; Grammar; Teaching Practices*

Considerações iniciais

O ensino de Língua Portuguesa objetiva, a partir da mediação pedagógica, estreitar a relação do aluno com sua língua materna, à medida que a sala de aula se concebe como uma arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021), isto é, um espaço de reflexão sobre a natureza dinâmica da língua/linguagem e de ampliação dos conhecimentos linguísticos e discursivos. Isso inclui, para além de formas linguísticas isoladas (foco da gramática normativa), contribuir com o desenvolvimento da escrita nos diversos gêneros do discurso¹⁰, ampliar os horizontes das práticas de leitura dos alunos por meio de diferentes estratégias, bem como incitar a pensar a língua/linguagem como um processo vivo, mutável e ininterrupto (VOLÓCHINOV, 2017).

Dado o contexto das novas tecnologias e da realidade virtual, novas formas de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017) perpassam a vida social dos sujeitos, os quais lidam predominantemente com a natureza multissemiótica dos textos circulados em plataformas digitais, o que gera a necessidade de se pensar o ensino da língua dentro de novas possibilidades de interação entre sujeitos, em contextos virtuais variados.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento publicado em 2017, na versão para a educação infantil e o ensino fundamental, dissonante do tradicional ensino que punha a gramática normativo-prescritiva como base única para as ações pedagógicas, orienta a inserção de novas perspectivas de ensino da língua materna por meio do estudo dos gêneros do discurso (ou textuais/discursivos). Assim, o documento considera a relevância do trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita dos gêneros digitais, tais como *audiobook*, *podcast*, *vlog*, e, conseqüentemente, do ensino contextualizado da língua portuguesa, que envolve a multissemiose dos textos, dentre outros aspectos que são pontuados no decorrer deste trabalho. Por outro lado, existem dificuldades e resistência de professores frente às novas exigências trazidas pelos atuais documentos de orientação pedagógica na área de Língua Portuguesa.

Levando em conta essa realidade, o presente estudo visa discutir sobre a prática docente de dois professores da educação básica no estado de Alagoas num contraponto com as orientações apresentadas na BNCC, especialmente no que se refere à relação entre

¹⁰ Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado, no sentido de que não há uma fronteira precisa entre um gênero e outro.

leitura, escrita e reescrita, às estratégias de leitura, a dicotomia entre gramática descontextualizada e contextualizada, a multimodalidade e os gêneros do discurso, incluindo os que circulam pela esfera digital. Em relação à metodologia, apropriamo-nos da abordagem qualitativa de pesquisa, bem como da vertente estudo de caso múltiplo, utilizando como dados de pesquisa os discursos dos professores colaboradores e a BNCC.

Para tanto, o trabalho está dividido, além das considerações iniciais e finais, nos seguintes tópicos: a linguagem e o ensino; metodologia da pesquisa; e relações entre a BNCC e os discursos dos professores.

A linguagem e o ensino

Para iniciar nosso aparato teórico, que envolve a inter-relação entre a linguagem e o ensino, recorreremos a Santos (2019) na compreensão de que a atividade de leitura não pode ser um processo mecânico, baseando-se apenas na decodificação de elementos linguísticos. Para Silva Júnior (2021), as atividades de leitura no ensino ainda são, em alguns casos, problemáticas devido o foco cultural atribuído ao ensino da escrita. A leitura deve ser uma atividade de construção de sentidos, que exige reflexão por parte do sujeito que, ao ler, também constrói diferentes sentidos como um modo de frisar a sua responsividade ativa (BAKHTIN, 2011; SILVA JÚNIOR, 2021). Além disso, consoante a Silva, Souza e Cipriano (2015), a leitura não é apenas atividade cognitiva, mas, principalmente, uma prática social que se realiza por meio de questões enciclopédicas (conhecimento de mundo), linguísticas (elementos normativos e formais), genéricas (estilo) e, a nosso ver, discursivas.

Ainda sobre a leitura, Diesel, Martins e Rehfeldt (2019), ao falarem do seu aspecto cognitivo, afirmam que um leitor competente precisa desenvolver estratégias de leitura, como seleção, verificação e inferência, isto é, tornar consciente e planejado os processos de “pré-leitura, leitura e pós-leitura”, que garantem ao aluno maior desenvoltura na compreensão dos textos. Vale ressaltar que, ao mencionar a questão da competência do leitor, não estamos defendendo que haja leitor incompetente, dado o caráter processual da vida, que agrega as possibilidades de superação de habilidades até então pouco aprimoradas.

Para Antunes (2005, p. 36), “ler é a contraparte do ato de escrever, que como tal,

se complementam. O que lemos foi escrito por alguém, e escrevemos para que outro leia. Não existe solidão em nenhum dos dois momentos”. Ou seja, escrever, assim como ler, é agir com o outro numa constante interação. Assim, levamos em conta a concepção de que a atividade de leitura não é e nem deve ser monótona ou mecânica, pois sujeitos e contextos, em tempos e espaços distintos, participam de um diálogo contínuo. Esse diálogo é de suma importância para se refletir sobre as implicações da leitura para a formação dos sujeitos acerca de outras práticas, a exemplo da escrita.

De acordo com Turkiewicz e Costa-Hübes (2017), a produção textual, sob o prisma da concepção dialógica e interacionista da linguagem, considera a escrita como processo, com as etapas de planejamento da escrita, efetivação do texto, correção (via leitura do aluno e análise do professor) e reescrita. Mesmo com tal avanço, que foi percebido a partir de diversas investigações dentro das salas de aula brasileiras, a escola privilegia o equívoco da atividade escrita como processo de versão única e acabada, sem avaliação posterior e sem reformulação para melhor exposição das ideias (ANTUNES, 2005). Por esse motivo, autores como Soares (2016) destacam a relevância de o professor explicitar ao estudante que um texto requer várias etapas, desde a preparação com leituras e discussões. Nesse processo de reflexão sobre o texto produzido, entra em cena a questão da gramática, a qual é relevada nas diversas produções textuais escritas e orais, porém, muitas vezes, há uma quebra entre as abordagens do texto e as da gramática, quando, no nosso entendimento, deveriam ser inter-relacionadas.

Em torno da problemática das práticas escolares ainda vigentes no ensino de Língua Portuguesa, um ponto a se ressaltar é o ensino descontextualizado da gramática, que tem se vinculado a propostas prontas, com aplicação de modelos e/ou manuais, contribuindo com o surgimento de experiências frustrantes (ZOZZOLI, 1999). Destoante de tal prática, o ensino contextualizado da gramática se atenta ao normativismo pensado dentro de um conceito de língua/linguagem como processo que se desenvolve na articulação entre a forma linguística e os discursos, e que, portanto, não poderia se dar por meio de frases isoladas e descontextualizadas, distanciando o ensino das realidades linguísticas dos alunos.

Segundo Silva e Silva (2017), a perspectiva sociointeracionista do ensino da linguagem considera tanto os aspectos normativos quanto os discursivos, uma vez que é papel da escola desenvolver a reflexão do sujeito sobre a sua língua, explorando-a em

suas diversas formas de realização e contribuindo para a formação do sujeito atuante na sociedade. Logo, o ensino contextualizado diverge da “fragmentação dos conteúdos e [da] desarticulação com o contexto social, fato que evidencia a histórica dicotomia entre teoria e prática” e que “pode ser uma das causas de desmotivação, desinteresse e apatia dos estudantes” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 276). Dessa maneira, diferente do ensino fragmentado, em que se evidencia o aprendizado do conteúdo suspenso num vácuo de sentido e valor prático, o ensino contextualizado pensa o conteúdo teórico suportado a situações concretas de interação social.

Abarcando a leitura e a escrita num ensino contextualizado em práticas sociais vigentes, em que as novas tecnologias e a realidade digital acabam por suscitar o nascimento de diversos novos gêneros discursivos, é importante que a escola conduza os alunos à compreensão e à produção de textos nos novos contextos das práticas digitais e sociais, pois, de acordo com Capistrano Júnior, Lins e Casotti (2017), na leitura dos textos multimodais é preciso estabelecer relação entre os vários elementos do texto para gerenciar o processo interpretativo, já que as disposições dos elementos não são meramente ilustrativas.

A multimodalidade, segundo Leal e Gonçalves (2020), pautadas em Kress e Van Leeuwen (2006), trata-se dos diferentes modos semióticos em uma produção discursiva, agregando imagens, sons e textos. Assim, formar leitores reflexivos nos contextos digitais é desenvolver estratégias pedagógicas que preparem o aluno para a

[...] multiplicidade de ofertas do universo da cibercultura e dos inúmeros artefatos de linguagem próprios das sociedades contemporâneas, [...] desenvolve[ndo] métodos que deem conta do caráter multissensorial e das potencialidades significantes dos textos em circulação (TEIXEIRA; SOUSA, 2014, p. 317).

Com base nisso, considerar os aspectos da linguagem própria da cibercultura é também um veículo de contextualização do ensino, uma vez que estudá-la é propiciar reflexão sobre a multissensorialidade das práticas de linguagens ocorridas dentro de um universo que cada vez mais participa da vida comum das pessoas.

Por fim, os conceitos aqui trazidos articulam-se numa mesma preocupação frente às demandas das práticas de linguagem cotidianas, que relevam a multimodalidade. Por conseguinte, a importância da leitura e produção textual está atravessada pela necessidade do ensino contextualizado, deixando nelas evidenciada a sua natureza processual e dialógica. A partir da relação de tais ideias apresentadas que se procederá ao ato analítico

dos dados coletados.

Metodologia da pesquisa

O presente estudo se insere na abordagem qualitativa, que se trata, segundo Chueke e Lima (2012), de abordagem que concebe a realidade como subjetiva e múltipla. Nesse meio, o papel do pesquisador é interagir com “objeto” e/ou “sujeito” de estudo, dando a ele vozes para que se crie uma “teia de significados”. A esse respeito, Lima (2018, p. 2) afirma que a perspectiva qualitativa de pesquisa concebe a construção de conhecimento como “verdade processual, relativa e em construção”, em que há caminho aberto para novas informações e novos dados, integrando-se a um conhecimento nunca acabado. Dessa maneira, a investigação qualitativa, segundo Chizzotti (2003), é fundamentalmente interpretativista.

Como vertente dentro da abordagem qualitativa/interpretativista, optamos pela realização de um estudo de caso múltiplo, em que, segundo Oliveira (2008), o foco de coletas são casos de situação particular. Nessa linha, diversos dados se cruzam para o tratamento de um objeto de pesquisa, como, neste caso específico, o desenvolvimento das práticas docentes em detrimento às orientações da BNCC.

Ao falar das técnicas de coleta de dados, Chueke e Lima (2012) explicam que elas se dão, entre outras técnicas, por meio de entrevista. Diferente dela, o questionário (enviado para os professores-colaboradores do presente estudo) não conta com uma interação mais ampliada entre entrevistador e entrevistado, o que impossibilita a solicitação de uma nova resposta que satisfizesse a algumas perguntas.

Embora a citada ferramenta tenha sido disponibilizada de forma assíncrona (ou seja, sem uma conversa em tempo real), a técnica usada para a coleta de dados aproxima-se da entrevista semiestruturada, na qual, segundo Oliveira (2008), o investigador dispõe as perguntas na mesma sequência para os vários entrevistados. O recurso usado foi um questionário, através do *Google Formulários*, com 16 perguntas (anexo 01), das quais as 7 (sete) primeiras são atinentes a informações gerais dos professores entrevistados e as 9 (nove) perguntas restantes (abertas), referentes às suas práticas enquanto docentes de língua portuguesa.

Para a efetivação da pesquisa, contamos com a colaboração de 2 (dois) professores

que exercem suas atividades no estado de Alagoas: Luma e Carlos¹¹. Luma tem dezenove anos de experiência na docência, atua na esfera pública municipal e ensina os 6º e 7º anos do ensino fundamental II; Carlos tem doze anos de experiência como docente, atua também no setor público municipal, lecionando nos 7º, 8º e 9º anos do fundamental II.

Relações entre a BNCC e os discursos dos professores

As perguntas a seguir correspondem aos itens 07 (sete) a 16 do formulário enviado para os professores entrevistados. Os discursos obtidos com as perguntas são interligados com a BNCC, e as bases teóricas supracitadas. Para melhor organização da discussão, foram articuladas as perguntas 07 (sete) e 08 (oito), 10 (dez) e 11; 12, 13 e 15; sendo as perguntas 09 (nove), 14 e 16 analisadas isoladamente. Ao fim de cada pergunta agrupada ou isolada, como já indicado, é realizada uma triangulação das respostas, dos trechos da BNCC e dos aportes teóricos.

Inicialmente, foi de nosso interesse compreender como os professores colaboradores escolhiam os textos utilizados comumente em atividades e leitura, escrita, oralidade e gramática em sala de aula e como se dá a determinação dos gêneros do discurso que esses sujeitos costumam trabalhar com os alunos. Obtivemos as respostas a seguir:

PERGUNTA 07: Dentre os textos trabalhados em atividades de sala de aula, quais os veículos que você utiliza para encontrá-los?

LUMA: Livro didático e paradidático, revistas, jornais e bibliotecas digitais.

CARLOS: Além do livro didático, o Google é a maior ferramenta para encontrarmos os mais diversos gêneros e tipos textuais.

PERGUNTA 08: Há processos de sondagem a respeito dos gêneros e dos temas que os alunos costumam ler fora da escola? Justifique sua resposta.

LUMA: O processo de sondagem a respeito dos gêneros e dos temas que os alunos costumam ler fora da escola, se dar por meio das atividades de oralidade, em destaque os relatos de experiências e debates.

CARLOS: Sim. É perceptível que a maioria dos alunos, com os

¹¹ Os nomes dos colaboradores são fictícios por questões de ética em pesquisa.

adventos da tecnologia, tem contato com diversos gêneros textuais, principalmente os textos multimodais. Um gênero muito usado pelos alunos são as tabelas de jogos de campeonato.

Diante dessas afirmativas, vemos que é importante que o professor entenda a necessidade de desprendimento do livro didático e paradidático como única fonte para busca de textos para serem trabalhados em sala de aula. A BNCC destaca que

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental: reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se [...] gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (BRASIL, 2018, p. 137).

Há, na fala dos professores, a preocupação em abordar produções textuais que vão além do que há disponível no material didático escolar, o que sinaliza, como explicita Carlos ao responder à pergunta 07 (sete) e reforçar na pergunta 08 (oito), uma abertura para abarcar, na prática docente, o ensino dos diversos gêneros existentes, inclusive os atuais, normalmente textos e produções midiáticas que estudantes consomem. Existe, em diferentes contextos escolares, ausência na compreensão da finalidade social do material didático. Tal material não deve ser visto como um instrumento ditador, mas como um auxílio para as práticas pedagógicas (SILVA JÚNIOR, 2018).

Esse conhecimento possibilita que o professor introduza produtos culturais juvenis dentro da sala de aula, visto que, segundo a BNCC, os conhecimentos sobre a língua e demais semioses não devem ser tomados como conteúdos dissociados das práticas sociais, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto das práticas sociais.

Esses posicionamentos constatados nos dados vão em direção a Silva, Santos e Dias (2020), que assinalam que é necessário que o ensino se volte aos gêneros do discurso. Os autores concebem que nas práticas sociais os momentos sociocomunicativos exigem do sujeito a linguagem específica, ou seja, requer dele habilidades de selecionar formas diversas de produzir sentido que melhor se adequem às situações de interação. Nesse sentido, em vista das novas linguagens multimodais e multissemióticas, propiciadas pelos avanços da tecnologia na sociedade, que alteram os modos de interação,

faz-se necessário que o professor contemple também as novas e variadas formas de comunicação próprias dos contextos digitais e da cultura juvenil, para que ocorra o aprimoramento das práticas de linguagem dos alunos. Trazer para o ensino essas preocupações e desafios das atuais práticas da linguagem é uma maneira eficiente de contextualização das aprendizagens.

Quanto à facilitação ao processo de leitura, as estratégias de leitura são métodos usados para potencializar a compreensão leitora dos alunos. A pergunta 09 trata da inclusão dessas estratégias pelos professores-colaboradores nas suas práticas docentes.

PERGUNTA 09: Quais as principais estratégias de leitura utilizadas nas aulas?

LUMA: Praticar a leitura com atenção, sintetizar as principais ideias do texto e fazer inferências.

CARLOS: Leitura em voz alta, leitura deleite, produção textual, refacção do texto.

As estratégias de leitura dividem-se em grupos de antes, durante e após a leitura. Dentre as estratégias antes da leitura, destacam-se: objetivo de leitura, ativação de conhecimentos prévios e formulação de hipóteses/predição. Já entre as estratégias usadas durante a leitura, tem-se: fluência na leitura, autorregulação, inferência e autoavaliação. Além disso, entre as estratégias após a leitura estão: identificação da ideia principal e das ideias secundárias e a sumarização (DIESEL; MARTINS; REHFELDT, 2019). De acordo com as respostas dos professores, é perceptível que os docentes precisam melhor aprofundar a prática de estratégias de leitura com seus alunos, pois, enquanto Luma aborda em suas aulas apenas algumas das estratégias de utilização durante e após leitura, Carlos não cita nenhuma das etapas de estratégias em sua resposta. As estratégias e procedimentos de leitura são citadas pela BNCC como constituinte dos principais Objetos de Conhecimento nas Práticas de Linguagem (BRASIL, 2018).

Dentro da discussão levantada sobre as estratégias de leitura, Gonçalves e Jorge (2019) acreditam que o plano de texto, que normalmente auxilia na produção textual, também pode potencializar o processo de leitura, já que, por meio dele, busca-se reconstruir a organização global do texto e de seu contexto de produção, facilitando o ato interpretativo.

Ainda a respeito da leitura e escrita em sala de aula, as perguntas 10 e 11 tratam

das relações entre essas atividades, assim como da reescrita e de sua importância como etapa inclusa no processo total da produção de textos.

PERGUNTA 10: Quais relações são estabelecidas entre atividade de leitura e atividades de escrita?

LUMA: A leitura e a escrita são atividades que se completam, pois ultrapassa o conhecimento em sentido estrito.

CARLOS: A partir da leitura do gênero os alunos começam a conhecer as características peculiares do texto no processo de produção textual.

PERGUNTA 11: Como são desenvolvidas as atividades de produção e reescrita de textos em sala de aula?

LUMA: Os alunos precisam saber o que vão comunicar, quem é o interlocutor, quais as características do gênero em questão, para produzir, depois revisar e reescrever.

CARLOS: Através da refação do texto o aluno percebe como melhorar seu texto nos aspectos concernentes à paragrafação, ortografia e outros aspectos linguísticos.

Em recorte¹² de trecho da BNCC sobre leitura, estratégias de leitura, apreciação e réplica, entre as habilidades descritas no documento tem-se que

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido (BRASIL, 2018, p. 183).

Enquanto sobre produção de textos¹³ e construção da textualidade, a BNCC menciona a habilidade de

Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos (BRASIL, 2018, p. 183).

Diante disso, o documento exemplifica uma relação intrínseca entre a leitura e a

¹² Recorte para fins de exemplificação. É preciso salientar que a preocupação em explorar as estratégias de leitura se dá apenas nos gêneros textuais artísticos, mas também jornalístico, científico e legais – com especificidades exigidas pela natureza de cada campo.

¹³ Recorte para fins de exemplificação.

produção de textos através dos gêneros do discurso construídos a partir da leitura, das estratégias de leitura e de análise das produções literárias. Encontramos, nas respostas de Luma e Carlos, que estes são professores cientes dessa relação indissociável entre leitura-escrita. Em específico, no caso de Carlos, o docente destaca a leitura como procedimento pelo qual faz conhecer as características de um gênero. Soa, portanto, como prática preparatória para a produção de textos.

Considerando o que seja produção e refacção de textos de diferentes gêneros, a BNCC destaca a necessidade de adequação ao contexto de produção e circulação (os enunciadores envolvidos, os objetivos, etc.) e à variedade linguística e/ou semiótica apropriada. Para tanto, o documento orienta o uso de estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição e reescrita/*redesign*, para que, com a mediação do professor e a colaboração dos demais estudantes, seja possível corrigir e aprimorar as produções realizadas. Os entrevistados mostram-se inteirados sobre a importância de efetivas atividades de produção textual e a sua reescrita.

Vale destacar, ainda, que o ato de escrever deve ser entendido como um trabalho consciente, desenvolvido a partir de reais necessidades de interlocução, com autor e interlocutor atuando de forma dialógica (GEDOZ, 2016). Com isso, é necessário trazer para dentro das práticas de produção textual a contextualização da produção; do contrário, o ensino dos gêneros do discurso fica por si, suspenso e isolado das práticas sociais da linguagem. Quanto a isso, Mello et al. (2019) recomendam que os gêneros precisam ser tomados de forma ampla, propiciando que o aluno possa reconhecer o contexto de produção, como os objetivos visados na interação, deixando de lado o teor das regras e do abstrato. Do contrário, afirmam os autores, se estará apenas fazendo uma transferência do foco da gramática para os gêneros do discurso, gerando, no ensino de Língua materna, uma nova camisa de força (MELLO et al., 2019).

Assim como a pergunta 11, as questões 12, 13 e 15 aqui reunidas se atentam mais ao processo de produção textual e à utilização de estratégias precedentes do ato da escrita. Embora a pergunta 13, sobre o debate, pareça destoar das outras questões, ela se relaciona com a pergunta 12 quanto à seleção de temas do interesse do aluno e, por meio dessa, aproxima-se da pergunta 15.

PERGUNTA 12: As atividades de escrita giram mais em torno de temas locais (da realidade situada) ou focalizam mais temas globais (mais

amplos)?

LUMA: Costumo trabalhar inicialmente com temas locais, mas faço uso também de temas globais para que os conhecimentos dos alunos possam ir além das fronteiras.

CARLOS: É de fundamental importância que o estudo dos gêneros textuais se dê a partir da vivência do aluno, ou seja, da realidade situada, mas os temas globais são interessantes para o conhecimento de MUNDO.

PERGUNTA 13: Em suas práticas pedagógicas, em que momentos são desenvolvidos debates (envolvendo convergências, divergências e confrontos de opinião) sobre temas de interesse dos alunos e/ou de grande relevância social?

LUMA: Em geral, numa aula por semana são desenvolvidos debates que envolvem convergência, divergência e confronto de opinião, porém isso não impede que ao surgir um tema de interesse do(s) aluno(s), como mediadora, facilitadora e articuladora do conhecimento, não deixo o assunto passar despercebido, pois o planejamento é flexível.

CARLOS: Em geral no estudo dos tipos textuais argumentativos.

PERGUNTA 15: No trabalho com gêneros diversos, como o resumo, a redação etc., qual o maior foco das abordagens que antecedem momentos de produção escrita?

LUMA: Criar o hábito de se fazer leitura de variados gêneros textuais, encontrar informações específicas, inferir informações, fazer anotações, identificar a estrutura dos mais diversos gêneros e elaborar resumos.

CARLOS: O estudo das características específicas do gênero estudado.

A BNCC, no componente curricular Língua Portuguesa, amplia o contato dos estudantes com gêneros do discurso que circulam nos campos das práticas artísticas-literárias e jornalístico-midiático da vivência dos jovens, alimentando a capacidade de tornar o aluno protagonista¹⁴ na sala de aula. O documento ainda destaca a necessidade de abordar temas de interesse pessoal, local ou global dos estudantes, com assuntos significativos ao sujeito, à escola e/ou à comunidade. Em torno da preocupação em levar

¹⁴ Assim como na crítica acerca do “aluno competente”, ao mencionar o adjetivo “protagonista” para o aluno, consideramos que com tal uso estamos nos referindo ao grau de protagonismo que o aluno constrói quando participa ativamente das propostas pedagógicas de sala de aula, em especial as que envolvem a língua portuguesa. Levando em consideração a noção de sala de aula como arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021), não podemos assumir uma postura elitista de definir aluno protagonista ou antagonista, mas, sim, aluno com maior ou menor protagonismo nas abordagens de ensino.

temas socialmente relevantes com o intuito de propiciar autonomia de pensamento, a BNCC estimula a discussão e o debate de ideias na sala de aula, ampliando a participação dos jovens nas práticas relativas à atuação política e social e promovendo nos alunos o reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse coletivo. Nesse caso, o professor assume o papel de mediador nas discussões ao propor assuntos de relevância social, ao passo que incentiva o trato ético entre os sujeitos discursantes.

Práticas como as trazidas por Luma vão de encontro ao recomendado pela BNCC e pelos autores supracitados (GEDOZ, 2016; MELO et al., 2019). Ao escolher temas locais e globais, situados e/ou de importância social, Luma fomenta a produção de textos com temas pautados na realidade, vivência e interesses dos estudantes; além de promover, por meio do debate, intercâmbio de visões de mundo e de posicionamentos sobre os fatos, resultando na síntese de ideias, que poderiam contribuir como estratégia de pré-produção de textos na prática docente de Luma (referente à pergunta 15). A adoção do debate como momento que antecede a escrita e precede o ensino dos gêneros pode, sobretudo, através de Sequência Didática, propiciar aos alunos o desenvolvimento de escritas com riqueza de conteúdo e solidez argumentativa.

Ainda se tratando dos gêneros do discurso que circulam no dia a dia dos jovens estudantes, a pergunta a seguir, de número 14, questiona sobre sua presença em sala de aula.

PERGUNTA 14: Como as mídias digitais se apresentam em sala de aula? Em quais momentos ela aparece? Você acredita que elas contribuem para a formação dos alunos?

LUMA: As mídias digitais se apresentam em sala de aula para dar oportunidade e ampliar novas formas de comunicação. Contribuindo para a formação dos alunos, pois permitem inúmeras possibilidades como a comunicação online, interação, pesquisa e outros serviços.

CARLOS: Sim. As mídias digitais aparecem em todo o momento, principalmente agora, no ensino remoto, pois esse é o momento de interagir com o aluno através das metodologias ativas.

Dentre as dez competências para a promoção de aprendizagens essenciais aos alunos brasileiros, a quinta competência presente na BNCC volta-se justamente à relevância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, em que os estudantes devem, no decorrer da educação básica,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Luma, ao responder pergunta sobre a utilização das mídias digitais, destaca o ensino da língua voltado às novas práticas de interação, em que prevalece a multimodalidade nos meios digitais, dando, assim, contributos à formação leitora do aluno em face das novas formas de interações. Além disso, é preciso destacar que a incorporação das novas mídias no ambiente de ensino possibilita que o professor crie oportunidades para que o aluno desenvolva criticidade perante os problemas recorrentes da esfera midiática, como, por exemplo, a *Fake News* e o *efeito bolha*.

Carlos, por sua vez, destaca o uso das mídias digitais permeado pelas metodologias ativas, o que vai de encontro com a BNCC e com autores como Diesel, Baldez e Martins (2017), que alertam que as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea exigem um novo perfil de professor, que se preocupe em realizar intervenções didáticas construídas em vista dos estudantes, pois toda ação educativa existe em função dos discentes. Recursos de ensino como as metodologias ativas concebem-se justamente numa “abordagem teórica que direciona o docente a planejar estratégias didáticas que privilegiam a centralidade do aluno na aprendizagem” (DIESEL; MARTINS; REHFELDT, 2019, p. 168), favorecendo o princípio do estudante como protagonista na construção do próprio saber.

Em torno da importância do significado dos textos para os alunos e dos alunos, a pergunta 16 questiona aos professores-colaboradores sobre o ensino da gramática contextualizada partindo das produções textuais dos estudantes.

PERGUNTA 16: Em aulas de gramática, você se detém mais na análise de sentenças variadas ou na materialidade dos textos lidos/produzidos pelos alunos?

LUMA: Uso o texto lido/produzido como a ferramenta perfeita para ensinar gramática, pois a descontextualização perde seu valor para as competências como a linguística, a discursiva e a estilística, uma vez que essas competências vão nortear o desenvolvimento dos alunos quanto ao uso da fala e da escrita.

CARLOS: Na materialidade dos textos lidos e produzidos.

No tocante às práticas de linguagem, textualidade e análise linguística/semiótica, a BNCC explicita como pode ser encontrado, nos textos dos alunos, recursos linguísticos que marcam a relação de sentido entre parágrafos e enunciados do texto, o mau ou bom uso de operadores de conexão, assim como as marcas ou ausências de coesão, coerência e progressão temática. O documento também pauta a necessidade da escrita e reescrita das produções dos estudantes “fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação” (BRASIL, 2018, p. 139). Com isso, a BNCC destaca a relevância de as produções dos alunos serem o ponto de partida e chegada, indo contra a ideia de texto como produto pronto acabado.

Trabalhar a partir dos textos dos alunos é refletir de forma contextualizada sobre as inadequações linguísticas (ZIZZOLI, 1985) a serem problematizadas. A análise linguística atrelada à produção e reescrita de textos é defendida por Gedoz (2016, p. 126-127), que explica que o método não se reduz “à metalinguagem ou ao ensino da gramática, mas envolveria a leitura, a produção e a reescrita de textos, por meio de um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos”, fugindo, portanto, do estudo por frases isoladas.

Considerações finais

O trabalho aqui realizado focou alguns dos temas abordados pela BNCC, como o ensino contextualizado, a relação entre leitura e escrita, as estratégias de leitura, a refacção de texto, bem como os gêneros do discurso em inter-relação com as metodologias ativas e as esferas digitais. Foi percebido que os professores entrevistados, Luma e Carlos, já utilizavam abordagens que estão de acordo com as diretrizes da BNCC e que contemplavam a natureza multimodal dos novos gêneros em circulação. No entanto, de acordo com as respostas dos professores, percebemos um avanço ainda tímido em relação à inserção dos gêneros digitais na prática docente. O motivo para tal realidade pode ser a ausência de formação significativa para que os professores em atuação construam novas aprendizagens, as quais podem implicar práticas de ensino mais coerentes com as realidades linguístico-sociais.

Outro ponto a ser mencionado é o fato de que os entrevistados iniciaram suas

práticas docentes em anos bem anteriores à homologação da BNCC, o que pode indicar que há uma formação continuada ou, no mínimo, que existe uma preocupação dos professores à aprimoração e inovação de suas práticas, visto que é perceptível que eles estão cientes da pertinência de abranger os novos contextos de interação para composição da reflexão sobre a língua.

Com base nisso, o tímido avanço encontrado nos discursos sugere que os professores de fato buscam por si só inovar e responder às novas demandas, ao passo que as outras dimensões do espaço escolar insistem em incluí-las e reforça-las, ou as formações continuadas existentes são desconectadas das necessidades impostas pela atualidade e, por assim ser, tornam-se ineficientes por intensificar o pensamento estanque e conservador que tanto prejudica a educação brasileira.

Entendemos que o estudo desenvolvido pode ser ampliado e novas possibilidades de investigação podem surgir, tanto no que se refere às análises discursivas como no choque que pode ser realizado num contraponto entre as práticas de sala de aula e os discursos da BNCC. Deixamos, assim, a nossa contribuição, na espera de posteriores interlocuções.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com Palavras*. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-dabncc>>. Acesso em: 26 de maio de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2021.
- CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. da P. P.; CASOTTI, J. B. C. Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 17, p. 285–302, 2017.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 11, n. 128, p. 63-69, 13 set. 2011.
- DIESEL, Aline; MARTINS, Silvana Neumann; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. O ensino de estratégias de leitura mediado por recursos educacionais digitais. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 165-178, jan./abr. 2019.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- GEDOZ, Sueli. Análise linguística e reescrita textual: articulando encaminhamentos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.13, n. 2, p. 1225-1239, jul. 2016.
- GONÇALVES, Matilde; JORGE, Noémia. Plano de texto e ensino da leitura. In: A. Leal et al., eds., *A Linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto, pp.121-137. 2019.
- LEAL, Audria; GONÇALVES, Matilde. Gêneros e multimodalidade: o papel do plano de texto. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 39-68, maio-ago. 2020.
- LIMA, Paula Gomes. Pesquisa qualitativa em educação: estratégias predominantes. *Ensaios Pedagógicos* (Sorocaba), v. 2, n.1, p.1-2, jan./abr. 2018.
- MELLO, Adriene Ferreira de.; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; CAETANO, Joane Marieli Pereira; SOARES, Thayane Aparecida da Silva. Problematizar e projetar nas aulas de português: as metodologias ativas como estratégias potencializadoras. In: XIV Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, 2019, Rio de Janeiro. *Anais da XIV Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa*. Revista Philologus, Rio de Janeiro, v. 25. p. 2624-2641, 2019.
- OLIVEIRA, Cristiano L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008.
- SANTOS, Laís Cardoso dos. A formação do leitor competente: o desenvolvimento das habilidades leitoras no processo de inferência textual. *Inventário*, Salvador, n. 23.2, p. 135-148, jun. 2019.
- SILVA, Agnalva Nogueira Magalhães; SANTOS, Rejane Antônio Coleho Trindade dos; DIAS, Romar. O uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa: uma reflexão teórica e prática. *Revista Humanidades & Inovação*, Tocantins, v. 7, n. 1, p. 47-55, jan. 2020.
- SILVA, Bruna Costa; SILVA, Rodolfo Dantas. (Re)construindo a aula de língua portuguesa: que gramática devemos ensinar? *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 121-136, jan./jun. 2017.
- SILVA JÚNIOR, S. N. O uso de táticas no trabalho com o livro didático de língua portuguesa: constituindo práticas reflexivas de letramento. In: PAIVA, F. J. O; SILVEIRA, E. L. (Org.). *O ensino na educação*

básica: diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, v. 1, p. 37-60.

SILVA JÚNIOR, S. N. *Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva*. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

SILVA, Silvio Porfírio da; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; CIPRIANO, Luís Carlos. Textos multimodais: um novo formato de leitura. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, v. 10, n. 19, p. 133-159, jan./jun. 2015.

SOARES, Margarete Maria. A refacção de textos como estratégia de aprendizado. *Revista de Educação Ideal*, vol. 11, n. 23, p. 1-12, jan./jun. 2016.

TEIXEIRA, Lucia; SOUSA, Karla Faria e Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 10, n. 2, p. 314-336 - jul./dez. 2014.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 81-107, 8 nov. 2017.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, UNICAMP/Campinas, v. 33, p. 07-21, 1999.

ZOZZOLI, R. M. D. *Le partitif chez les lusophones adultes: analyse d'erreurs et propositions méthodologiques*. Tese (Doutorado em Linguística e Ensino do Francês), Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Franche-Comté – Besançon, 1985.

Submetido em junho de 2021

Aceito em dezembro de 2021

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO
- Nome fictício:
2 - Quantos anos atuando como docente?
3 - Setor em que atua: Pública () Privada () Pública e Privada ()
4 - Se atua no setor público, em qual esfera? Municipal () Estadual () Federal ()
5 - Em qual cidade/quais cidades você atua em Alagoas? Capital (Maceió) () Interior () Capital e Interior ()
6 - Descreva mais (quais as séries e anos que ensina, e de quais graus):
7 - Dentre os textos trabalhados em atividades de sala de aula, quais os veículos que você utiliza para encontrá-los?
8 - Há processos de sondagem a respeito dos gêneros e dos temas que os alunos costumam ler fora da escola? Justifique sua resposta.



9 - Quais as principais estratégias de leitura utilizadas nas aulas?
10 - Quais relações são estabelecidas entre atividade de leitura e atividades de escrita?
11 - Como são desenvolvidas as atividades de produção e reescrita de textos em sala de aula?
12 - As atividades de escrita giram mais em torno de temas locais (da realidade situada) ou focalizam mais temas globais (mais amplos)?
13 - Em suas práticas pedagógicas, em que momentos são desenvolvidos debates (envolvendo convergências, divergências e confrontos de opinião) sobre temas de interesse dos alunos e/ou de grande relevância social?
14 - Como as mídias digitais se apresentam em sala de aula? Em quais momentos ela aparece?
15 - No trabalho com gêneros diversos, como o resumo, a redação etc., qual o maior foco das abordagens que antecedem momentos de produção escrita?
16 - Em aulas de gramática, você se detém mais na análise de sentenças variadas ou na materialidade dos textos lidos/produzidos pelos alunos?

**O ENSINO DA LITERATURA EM DIÁLOGO COM A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR: EXPERIÊNCIAS
LITERÁRIAS NA PANDEMIA**

***LITERATURE TEACHING IN DIALOGUE WITH THE COMMON
NATIONAL CURRICULAR BASE: LITERARY
EXPERIENCES IN THE PANDEMIC***

IZANDRA ALVES

izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
<http://orcid.org/0000-0002-6063-3753>

NATÁLIA BRANCHI

natalia.branchi@gmail.com

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
<http://orcid.org/0000-0002-6063-3753>

RESUMO: Este artigo discute o lugar da Literatura na BNCC e de que forma está sendo travado o diálogo com a escola e os professores da área das Letras. Para isso, valendo-se, principalmente, dos estudos de Rildo Cosson (2020) e Annie Rouxel (2013), busca-se evidenciar como o texto literário chega até o estudante e de que forma o professor contribui para a formação de leitores que dialoguem com o tempo do texto, o do autor e o seu próprio tempo. Ademais, as pesquisas de Jorge Larrosa (2006) e Magda Soares (2006), acerca da escolarização da literatura e da literaturização da escola, são debatidas à luz de duas ações de extensão realizadas com estudantes de instituições públicas de ensino básico. Tais atividades demonstraram que há caminhos possíveis para contemporanizar os clássicos e permitir o diálogo entre os autores e os leitores de diferentes tempos.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Literatura; Ensino de literatura; Extensão.

ABSTRACT: This article discusses the place of the Literature in BNCC and what way it's being discussed with the school and teachers of Languages. For this, based mainly on the studies by Rildo Cosson (2020) and Annie Rouxel (2013), it seeks to highlight how the literary text reaches the student and how the teacher contributes to the formation of readers who dialogue with the time of the text, the author and your own time. Furthermore, the researches by Jorge Larrosa (2006) and Magda Soares (2006) on the schooling of literature and the "literaturization" of the school are debated alongside two extension actions carried out with students from public institutions of basic education. Such activities demonstrated that there are possible ways to "contemporaneize" the classics and allow for dialogue between authors and readers from different times.

KEYWORDS: BNCC; Literature; Literature teaching; Extension.

Introdução

O ensino básico brasileiro é, desde sempre, envolto por discussões acerca dos

regramentos que o norteiam. Nos últimos anos, os debates giram, principalmente, em torno da organização curricular. Em documento que data de 2018, surge a Base Nacional Comum Curricular que visa regradar a organização curricular das instituições de ensino a fim de, dentre outros elementos, equilibrar/equipar conhecimentos escolares visando a diminuição das desigualdades educacionais regionais.

No meio deste embate, e sofrendo grandes alterações, encontra-se o ensino da leitura e da Literatura que, de acordo com o documento, encontra-se não mais como um componente curricular independente, mas sim, diluído na grande área das Linguagens e suas tecnologias. Por um lado, vê-se com bons olhos a não fragmentação como um aliado para um ensino da Literatura voltado à educação literária como um todo, abrindo o leque de participação e envolvimento da grande área composta pela Língua Portuguesa, Inglês/Espanhol, Educação Física e Artes. Por outro lado, quando o documento não mais nomeia a Literatura como componente curricular, com conteúdos e organização individualizados, mas sim diluídos na Língua Portuguesa, o ensino da Literatura parece estar comprometido.

Tal afirmação se baseia, principalmente, na precária formação dos educadores para o trabalho com a Literatura, tanto por parte das instituições que forma estes profissionais, como também a precária oferta de cursos de formação permanente voltados para esta área. Há, ainda, a problemática acerca do material de apoio do professor para as aulas: o livro didático. Este, em sua grande maioria, é focado em fragmentos de textos literários com o fim exclusivo de trabalho com a gramática e/ou com foco na história da Literatura. Dessa forma, tudo contribui para que o professor deixe de lado a leitura integral do texto literário e toda a exploração estética e fruidora que dele advém, para focar-se no ensino da gramática, já que não existe mais a disciplina que aborde exclusivamente o ensino da Literatura.

Neste cenário, faz-se necessária e urgente a discussão acerca de encontrar meios para auxiliar o profissional das Letras a atuar em suas aulas para que o ensino da Literatura na escola não seja mais uma carga pesada tanto para si quanto para os estudantes. Já que a BNCC abre portas para o ensino da leitura e da Literatura voltados para a inclusão de gêneros que contemplem tanto o clássico quanto o contemporâneo com possibilidades de abranger todo o campo das linguagens, eis o momento para valer-se disso e pensar em um ensino amplo, dinâmico e que dialogue com outras áreas do

conhecimento.

Diante destas possibilidades que o documento abre à organização curricular, no que diz respeito ao ensino da Literatura e da leitura na escola, é urgente pensar em fazer dela um espaço dinâmico, colaborativo e culturalmente diverso onde o texto literário seja o centro. Assim, pensar em literaturizar a escola é, também, contemplar o projeto de humanização ligado diretamente à leitura, defendido por Antonio Candido (2016), o qual a instituição escolar deve, prioritariamente, ter como meta.

Neste sentido, este artigo discute alguns aspectos da BNCC, bem como o lugar que tem a Literatura neste documento e de que forma está sendo travado o diálogo com a escola e os professores da área das Letras. Os textos teóricos de pesquisadores como Sarah Ipiranga (2019) e Magda Soares (2006) são alguns dos que embasam esta discussão. Cabe, ainda, neste diálogo sobre o ensino da literatura na escola sob o legado do novo documento norteador, trazer como auxílio, os teóricos Rildo Cosson (2020) e Annie Rouxel (2013), para evidenciar como o texto literário chega até o estudante e de que forma o professor mediador contribui para a formação de leitores que dialoguem com o tempo do texto, o do autor e o seu próprio tempo. Para tanto, valendo-nos, também, dos escritos, principalmente, de Jorge Larrosa (2003) e Michéle Petit (2009), termos como escolarização da literatura e *literaturização* da escola são postos lado a lado à luz de duas ações de extensão realizadas em instituições públicas, com estudantes de ensino básico, a fim de apontar caminhos possíveis para, como evidencia Ítalo Calvino (2007), *contemporizar* os clássicos e permitir o diálogo entre os autores e os leitores de diferentes tempos.

A leitura e a literatura na BNCC: que lugar ocupam?

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um importante documento que norteia a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas escolares da educação básica, a fim de garantir o pleno desenvolvimento dos educandos de nosso país. Elaborado através de uma proposta dialógica entre sociedade e estudiosos da área da educação, a BNCC, para além de apenas orientar a construção de planos pedagógicos de escolas públicas e privadas do país, regula políticas para a formação de professores, define formas de produção de materiais didáticos e a avaliação dos estudantes. Assim, ela

determina o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os educandos da rede básica de ensino, buscando colocar a educação brasileira em compasso com as demandas da sociedade do século XXI, que é tecnológica, ágil e informatizada.

A divisão do documento é feita em três partes que correspondem a cada fase escolar dos alunos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estas partes compartilham dez competências gerais que foram consideradas essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes e são definidas pela mobilização de conhecimentos e habilidades que incitam determinadas atitudes e valores que permitem aos alunos a capacidade de resolver demandas complexas da vida cotidiana. A Base também orienta que essas competências sejam desenvolvidas em cada uma das quatro áreas do conhecimento, que são divididas em Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Ao contrário das políticas educacionais anteriores, tais como PNE (Plano Nacional de Educação - 2014) e PCNs (Parâmetros Nacionais Curriculares - 1997), que serviam apenas como orientadoras dos processos educativos, a BNCC possui cunho obrigatório e deve ser a base dos planos didático-pedagógicos de todos os professores de todas as escolas brasileiras. Assim, ao aprofundar-nos neste debate acerca da construção e da implementação do documento, podemos, à primeira vista, até pensar que este processo foi fácil. Por ter sido extremamente necessária e urgente a regulamentação, talvez imaginemos que ela tenha sido bem aceita pelos profissionais da educação. No entanto, este processo não se deu tão tranquilamente, da forma que, inicialmente, presumia-se que aconteceria.

Isso porque, ao mesmo tempo em que comemoramos a existência de uma Base Nacional Comum Curricular que visa garantir uma plena aprendizagem e desenvolvimento de habilidades a todos os estudantes brasileiros, de forma equânime, percebe-se o quanto também ficaram evidentes as falhas no sistema educacional e que o documento escancara aos olhos de quem o lê atentamente. Um exemplo que se pode citar é o que diz respeito a falta de preparo dos professores (cuja culpa também carregam as instituições de ensino formadoras de docentes) para interpretar o documento bem como sua extenuante carga horária de trabalho o que não os permite um planejamento adequado para suas aulas, sem falar na baixa remuneração, incompatível com os investimentos de anos e anos de formação permanente.

Por compreender o propósito de se estimular o desenvolvimento de competências e habilidades, a BNCC pode deixar entrever uma falta de direcionamento curricular. No documento, os conteúdos a serem trabalhados não são detalhados. Assim, somados o problema de não explicitação curricular com a formação deficitária dos professores temos, como resultado final, a dificuldade dos próprios educadores em compreender o documento.

Especificamente sobre a área da Literatura, percebemos o não direcionamento específico acerca do componente curricular. Há, contudo, uma certa generalização sobre as formas de trabalhar em sala de aula. Tala afirmação se deve à observância ao lugar que a Literatura e a leitura ocupam na BNCC, visto que é nada privilegiado e/ou muito evidenciado. De acordo com estudo feito pela pesquisadora Sara Ipiranga (2019) acerca de como esse componente curricular está previsto no documento, ela destaca que das quase 600 páginas, apenas 4 são dedicadas à Literatura.

Ademais, diferentemente de outras disciplinas, ela é apresentada apenas como uma ramificação da Língua Portuguesa dentre as práticas de linguagem, no eixo leitura/escrita. Assim como nos PCNs, na BNCC, ela permanece apenas como um campo de atuação (campo artístico-literário) e não como uma matéria à parte, que reclama objetivos próprios para ser mediada de acordo com suas características bem particulares. Já na introdução do campo artístico-literário, podemos observar uma tentativa de abranger de forma geral todas as artes, incluindo a literatura: “[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 495). Dessa forma, percebemos que a Literatura é colocada como uma arte dentre outras, sendo necessário, portanto, estudá-la em compasso com a Língua Portuguesa.

Assim, quando o documento propõe uma ideia de integração entre língua e Literatura, colocando-a em diálogo com as práticas de linguagem, percebemos generalizações e falta de direcionamento em relação aos conteúdos a serem trabalhados e formas adequadas de mediá-los. Nesse sentido, a ideia de uma Educação Literária se mostra um tanto que incompleta e/ou insuficiente no documento, sendo construída apenas por indicativos de formação. Contudo, longe de apenas possuir aspectos negativos, em contrapartida, há como ver no documento, aspectos que, se bem conduzidos, podem assumir grande relevância.

Na parte que se refere ao ensino da Literatura, nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC busca privilegiar a dimensão humanizadora da Literatura destacando a formação de um leitor-fruidor, que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de desvendar suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018). Assim, ao falar sobre Literatura e humanização, cabem aqui as percepções de Antonio Candido (2017) que, em seu célebre ensaio sobre O Direito à Literatura, afirma sobre o poder que tem ela de dar forma aos sentimentos e libertar do caos; de humanizar.

Na seção sobre o Ensino Médio, é possível notar o reforço à formação do leitor literário e ao desenvolvimento da fruição de obras canônicas, sem excluir as expressões literárias mais próximas da cultura juvenil, como resenhas e *vlogs*. A escrita literária também é citada, como uma forma “rica em possibilidades expressivas” (BRASIL, 2018, p. 495). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que é permissiva em relação à qualidade estética de obras, não abandona o clássico, o canônico, sendo ele mencionado também. Essa busca por diversificar os gêneros, indo do clássico, que é fundado em valores nos quais as sociedades se reconhecem, ao contemporâneo, que lança o olhar sobre o nosso mundo atual, é uma das estratégias discutidas por Annie Rouxel (2013) para se realizar uma seleção adequada e ampla de obras que vise a formação literária dos estudantes.

Assim, diante dessas perspectivas, podemos perceber que a Literatura e a leitura, dentro da BNCC, ocupam um espaço não tão bem delimitado e direcionado - o que pode dificultar a interpretação de muitos educadores. Além disso, a carga horária exacerbada de trabalho destes profissionais também acarreta dificuldades para a elaboração de planos pedagógicos em conformidade com o que a BNCC aponta.

Contudo, mesmo diante de tantas incongruências e desencontros entre o que consta no texto e o que os profissionais estão capacitados para realizar, efetivamente, em suas aulas de Educação Literária, os pesquisadores que analisaram o documento com maior profundidade apontam caminhos possíveis para um trabalho adequado com a literatura na escola.

O ensino da literatura na escola: escolarização da literatura ou literaturização da escola?

Ao pensarmos sobre escola e Literatura, por vezes, podemos até conjecturar que os termos trazem ideias opostas. Isso porque a literatura, a arte da palavra, não parece, à primeira vista, combinar com os procedimentos formalizados de ensino e de organização curricular que permeiam o espaço escolar. A liberdade para imaginar, pensar e experienciar, possibilidades que um texto literário pode propiciar ao leitor, parece estar longe de compactuar com os limitados métodos de ensino escolar.

A leitura do texto literário, mais do que simples divertimento, oferece matéria fecunda para formar ou transformar mentes, pois “é um dos mais eficazes instrumentos de formação dos imaturos” (COELHO, 2000, p. 16). Ela é, em essência, formadora, pois nos humaniza (CANDIDO, 2017), afina nossas emoções, além de permitir que (re)conheçamos a nós mesmos nas palavras proferidas/ditas/escritas pelo outro, como ensina Larrosa (2016) quando diz que ela nos (de)forma porque nos move e (co)move, mesmo que o seu intuito não seja pedagógico.

Assim sendo, parece-nos quase natural que a escola aborde, dentre suas inúmeras práticas, a literatura como mecanismo de formação de leitores e exercício de sua humanidade, através do efeito estético dos textos. Sua essencialidade no ambiente escolar (e não só nele) se dá, dentre outros motivos, porque, como aponta Eliana Yunes (2003), nos (re) aproximamos da vida. Através da leitura, somos conduzidos aos mais variados lugares pela palavra proferida pelo outro, transitamos por discursos realizados por outrem e os (re) significamos de acordo com as nossas próprias vivências. Dessa forma, somos convidados a voltar nosso olhar para dentro de nós mesmos para que (re) visitemos nossas próprias convicções e ideias, com o intuito de compreendermos o pensamento do outro e a nós mesmos.

Como explica o pesquisador espanhol Jorge Larrosa (2016), a leitura é uma experiência de linguagem e de pensamento; uma experiência emocional onde está em jogo a sensibilidade, os nossos sentimentos. E são esses elementos que constituem a nossa subjetividade; a partir deles, nos construímos e reconstruímos a cada dia. Assim, com a leitura, está em jogo a formação da nossa subjetividade, sensibilidade e compreensão para e com o próximo, além do exercício de nossa humanidade - artefatos tão caros e essenciais na atualidade. Portanto, na escola, o lugar em que, teoricamente, nos preparamos para a vida, a literatura não poderia deixar de estar presente.

Dentre as possibilidades de pensar e introduzir esta arte da palavra na escola,

destacamos duas que, atualmente, vêm sendo discutidas por pesquisadores. A primeira é defendida por Larrosa (2006), o qual explica que ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura, deve-se literaturizar a escola. Esta perspectiva de abordagem afirma que os espaços escolares é que devem ser literaturizados, ou ocupados com a beleza da linguagem estética que a literatura possui, e não transformar o texto literário em um objeto pedagógico.

A segunda concepção de análise da relação entre literatura e escola é defendida por Magda Soares (2006) e é denominada escolarização da literatura. Nessa perspectiva, analisa-se o processo pelo qual há uma apropriação pela escola, da literatura, tornando-a um instrumento para atender os seus próprios fins. Apesar de, por vezes, carregar um tom pejorativo, o termo escolarização não deve ser condenado ou depreciado. O que se deve compreender é que é bastante diferente falarmos em texto didático e texto didatizado (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002). Ademais, não há escola sem escolarização dos conhecimentos, sejam estes artísticos ou matemáticos, pois

A escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categoria (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e seleção, e consequente exclusão de conteúdos, pela organização e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos - e é a esse processo que se chama a escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e a constitui (SOARES, 2006, p. 21).

Assim, ao penetrar na escola, naturalmente, a Literatura passa pelo processo de escolarização. O ambiente escolar é caracterizado por determinar um espaço e um tempo para que a aprendizagem ocorra. E, com a Literatura, não poderia ser diferente. Portanto, negar a escolarização da literatura, seria negar a própria escola (SOARES, 2006).

No entanto, apesar de necessária, o que temos observado sobre a maneira que a escolarização da literatura tem sido realizada é que, por vezes, o texto literário não é abordado pela escola como uma forma de propiciar momentos de fruição e de valorização de uma experiência estética da linguagem. Ao analisar a forma que muitos livros didáticos, por exemplo, desenvolvem atividades de leitura, a pesquisadora Magda Soares (2006) destaca que eles apresentam fragmentos de textos, que soltos, se mostram sem nenhuma estruturação lógica. Além disso, na abordagem do texto poético, focam, apenas, na conceituação de termos como estrofe, verso, rima ou, ainda, em fins ortográficos e

gramaticais. Assim, o texto literário fica condicionado a uma atividade que, por vezes, “deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 2006, p. 47). Neste sentido, tanto os pesquisadores quanto a própria BNCC apontam que este não é o caminho mais adequado para a abordagem do literário em sala de aula. Como a autora afirma, esta forma de trabalho com o texto apenas afasta o aluno da leitura, comete um desserviço, realizando um trabalho na direção contrária daquela que a BNCC e os estudos no campo do ensino da Literatura apontam.

O que, portanto, deve ser repensado não é a escolarização da Literatura, mas, sim, sua errônea escolarização (SOARES, 2006). Este tipo de abordagem configura-se, então, como uma deturpação que falseia o verdadeiro potencial de um texto literário. Assim, da mesma forma como se vê a *didatização* literária nos livros didáticos, podemos percebê-la na seleção inadequada e restrita de obras para os alunos, na não motivação dos estudantes pelo professor, na falta de bibliotecas nas escolas, dentre tantas outras instâncias em que a literatura é mal escolarizada.

Além deste impasse, outro problema frequente em relação ao trabalho de escolarização da literatura foi observado por Maria Amélia Dalvi (2013), que discute a visão acrítica e hedonista de que, na escola, devemos apenas ler por prazer. Para a autora,

Essa opção tem por consequência o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada (também) como conteúdo (inclusive político) que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, avaliado (no sentido também de problematizado). O estudante precisa, sim, ser incentivado a ter contato com formas mais sofisticadas, que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, e precisa saber que há certos conteúdos e posicionamentos que a instituição escolar e a sociedade esperam que ele aprenda (DALVI, 2013, p. 128).

Nota-se, então, que no lado oposto da obrigatoriedade há, também, a permissividade ou o não planejamento da educação literária quando, na verdade, é extremamente necessário que a Literatura seja tratada como um conteúdo a ser aprendido e compreendido pelo aluno. Ao deixar que uma aula de Literatura seja, apenas, como um momento de prazer, sem procedimentos metodológicos de estudos, corremos o risco de trivializá-la o que, da mesma forma que o trabalho apenas gramatical com o texto, apaga ou deturpa o literário.

Enxergar a Literatura como um objeto de estudo que precisa estar claro, estruturado e metodologicamente organizado, tanto para o estudante, como para o professor, não implica em ser ou “autoritário ou limitador em relação à criatividade dos

estudantes ou à natureza do texto literário” (DALVI, 2013, p. 134). O que realmente pode limitar o texto literário e o aluno, no que tange à criatividade, é ser desmedido demais, não motivando e explorando as múltiplas possibilidades de análise que a leitura literária oferece.

Assim, reafirma-se o propósito de que a escola deve ser literaturizada por ser a Literatura um objeto de estudo a ser aprendido e apreendido. Neste sentido, cabe dar atenção e cuidado ao planejamento para não deixar a aula de Literatura cair no trivial na tentativa de preservar a experiência individual que o texto literário oferece; contudo, é possível que o mediador crie pontes de acesso entre leitores e textos a fim de que os estudantes acessem e explorem o que de melhor cada um pode extrair do que lê e, coletivamente, (re)construir saberes através do compartilhamento das vivências textuais. Assim, nota-se que, para além das concepções estigmatizadas, precisamos valorizar o texto literário, em sua totalidade e pluralidade, visando a expansão da bagagem literária de cada estudante.

Dentre as diversas possibilidades de valorização do texto literário em sala de aula, o pesquisador e professor Rildo Cosson (2014) aponta em sua obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário* múltiplas abordagens do texto com os estudantes, visando expandir o que chama de letramento. Essas formas vão desde perspectivas mais próximas à cultura do jovem leitor como, por exemplo, a *fandom*, que, basicamente, consiste na reescrita ou continuação de uma obra agraciada por seus fãs/leitores e o *RPG*, que se caracteriza como a criação de uma narrativa desenvolvida por um mestre, que cria os cenários e os conflitos a serem resolvidos pelos demais participantes. Cita, ainda, a resenha e a motivação da discussão em sala de aula, impulsionada pelo professor. Ademais, Cosson reafirma a importância de escolher obras variadas, tanto no gênero como na linguagem, pois “o conhecimento das várias formas de composição dos textos e de vários tipos de textos permite que o leitor se movimente entre eles e construa um repertório que lhe servirá de parâmetro para as próximas leituras” (COSSON, 2014, p. 46).

Além da ampliação dos conhecimentos acerca destas reflexões teóricas, as condições de trabalho dos docentes de nosso país, principalmente os da rede básica e pública de ensino, precisam ser reavaliadas e transformadas. Sabemos que a precariedade de salários e tempo para aprofundamento e imersão em leituras literárias abala e/ou interfere negativamente o professor impedindo-o de qualifique-se. Portanto, para que a

Literatura seja corretamente escolarizada, ou então, que se *literaturize* a escola, uma transformação em todo o sistema básico de ensino precisa ser realizada. Caminhos para a ressignificação existem e podem ser ampliados.

Experiências de leitura na escola: ressignificação

Se, como afirma Michèle Petit (2009), “os livros lidos ajudam algumas vezes a manter a dor ou o medo à distância, transformar a agonia em ideia e reencontrar a alegria” (PETIT, 2009, p. 34), o ano de 2020 acentuou esta sensação ou certeza. Isso porque o mundo agoniza, há quase dois anos, com as consequências devastadoras da pandemia do coronavírus. Além de cumprir com as medidas restritivas de distanciamento e ficar a maior parte do tempo trancados, cada um em sua casa-gaiola, com medo do contágio, muitas pessoas sentiram a dor de perder entes queridos, conhecidos ou familiares.

Assim, diante deste cenário caótico, de muitas incertezas, no qual reina a monotonia, as pessoas têm procurado formas de sobreviver e de (re)existir. Dentre essas maneiras, vê-se, principalmente, a arte em suas múltiplas manifestações, como um forte gatilho no enfrentamento desta crise. Por isso, os livros, mais do que nunca, têm agido como uma forma de suspender a condição de prisioneiros e experienciar novas histórias e aventuras.

Assim, nesse momento de incertezas, no qual não há referências suficientes que auxiliem na elaboração das crises interiores a que todos estão submetidos, há um grupo que sofre duplamente: os adolescentes. Estes que, por questões biológicas, já se encontram em fase de crise, agora, se veem ainda mais predispostos a ela e é no ambiente escolar que podem encontrar algumas possibilidades de refúgio.

Apesar de estarem em crise, “saídas nos são oferecidas para que não sejamos atingidos pelos componentes destrutivos daquilo com que somos confrontados. (PETIT, 2009, p. 33). E estas saídas que apontam Petit (2009) são as ideias. Momentos em que utilizamos de nossa imaginação para suspendermos nossas condições físicas. Desta forma, momentos em que verdadeiras experiências ocorrem, através de leituras literárias, tornam-se extremamente necessários para este grupo em específico (e não só para este) ser capaz de superar suas próprias crises e é a escola uma das responsáveis por promover estes encontros entre os adolescentes e a palavra em forma de arte a fim de que dessa

reunião resultem verdadeiras experiências.

Ao falarmos sobre a leitura como uma experiência, cabe trazermos os estudos de Larrosa (2016), que conceitua a experiência como o que “nos passa”, “o que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 21). Assim, a leitura como experiência se define como um ler para fruir, ler para a vida, sem nenhuma função além dela mesma. Para o pesquisador, as verdadeiras e mais profundas experiências de leitura acontecem quando não têm finalidade alguma. A partir do momento que são “para” alguma coisa ou “para atingir um determinado objetivo”, deixam de ser experiência. E, se não temos experiências com as leituras que lemos, nada nos passa, nada acontece em nós, por isso, são vazias de sentido.

Diante disso, visando promover aos adolescentes em crise alguns momentos valiosos de encontro com a leitura que nos passa e (per)passa (LARROSA, 2016) o projeto de extensão Experiências de leitura em espaços de crise, do IFRS, *campus* Feliz, realizou, no ano de 2020, intervenções com a leitura literária em escolas da região. Trata-se de ações leitoras realizadas de maneira remota, através de plataformas digitais. Aqui, destacamos duas destas atividades de promoção de leitura, que denominamos “Entre nós e pontos” e “E agora, José?”.

A primeira destas ações, que denominamos “Entre nós e pontos”, ocorreu através do *Google Meet* e durou em torno de 1 hora. Participaram alunos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da região e estudantes de segundo ano técnico integrado ao Ensino Médio, do IFRS, *campus* Feliz. Esta ação foi planejada pelo grupo responsável pelo projeto, juntamente com os professores das turmas que, antecipadamente, já haviam encaminhado a leitura individual dos textos a serem compartilhados no dia do encontro virtual.

Assim, com base no texto *O espelho* (1994), de Machado de Assis, seguimos os preceitos da BNCC que aponta a necessidade de levar aos estudantes o conhecimento de diferentes textos, desde o marginal até o clássico. Como os estudantes já haviam lido o conto, foi possível estabelecer um diálogo que, inicialmente, se deu a partir da observação de suas imagens refletidas no espelho: a tela de seus *smartphones*. O propósito foi de que pudessem retomar mentalmente a leitura já feita, recobrando, agora, pausadamente, refletidamente o que o texto sugere. Como diz Larrosa (2003), para a experiência acontecer é preciso ler devagar, pensar devagar, ou seja, tirar a velocidade do momento e

pausar para viver a experiência com o texto. O propósito foi de que cada um pudesse olhar para dentro de si e perceber qual era sua verdadeira imagem refletida no espelho.

Durante o momento síncrono, a mediadora, com um espelho em mãos, através da tela do computador, declamou o poema *Retrato* (2012), de Cecília Meireles, a fim de introduzir a discussão e aproximação entre as diferentes artes da palavra, por aproximação temática. Os estudantes participaram trazendo exemplos de outras manifestações artísticas onde o espelho enquanto objeto simbólico é o centro. Inclusive músicas atuais como *O espelho*, da *funkeira* MC Ludmila¹⁵, surge como exemplo, mostrando o quanto o clássico de Machado de Assis pode dialogar com o mundo dos adolescentes. Os estudantes perceberam que o texto literário está mais próximo do cotidiano do que eles imaginam. A discussão permitiu que estabelecessem a conexão de suas vidas com e a máscara social atual, o *Instagram*, que utiliza filtros para as imagens e corrigem nossas imperfeições, a fim de esconder e/ou dificultar a identificação de quem realmente somos. Assim, a reflexão trazida à tona foi a de que, por vezes, sem as máscaras ou filtros, não nos reconhecemos, como o alferes do conto de Machado, que somente enxergava a si mesmo no espelho, quando vestia a farda.

Enquanto o texto machadiano era posto em discussão, também explicitamos aspectos linguísticos e possíveis dúvidas em relação ao vocabulário pois, como afirma Annie Rouxel (2013), a compreensão sobre o léxico e o metaléxico de um texto é essencial para os alunos compreenderem o texto e não cometerem uma “subjetividade desenfreada, fruto de um delírio interpretativo” (p. 22). O que percebemos é que os estudantes, à primeira vista, mostravam-se arredios e/ou inseguros com relação ao texto machadiano, contudo, ao possibilitarmos as saídas para associar, relacionar com seus mundos, perceberam que possuíam autoridade para opinar. Julgamos ser de grande importância este incentivo à expressão pois, em muitas vezes, os adolescentes, por timidez ou medo do erro, deixam de expor suas ideias. Eles

resistem em revelar aquilo que consideram sua intimidade. Pudor ou medo do contrassenso, do erro de interpretação que os desacredita diante da classe e de seu professor? Eles se refugiam com frequência num silêncio obstinado, às vezes no psitacismo ou em observações sem risco para eles. Trata-se, pois, de infundir-lhes confiança para que ousem pensar a partir de si próprios. (ROUXEL, 2013, p. 21-22).

¹⁵ MC LUDMILLA. **O espelho**. Disponível em: <https://youtu.be/3IFxK9IhV54>. Acesso em: 08 jun.2021.

Portanto, com o incentivo do professor, o estudante possivelmente se sentirá mais seguro para expor sua real opinião e interpretação acerca da obra - assim como realizamos nesta ação leitora. Ao motivarmos o aluno a pensar a partir do que leu e do que tem internalizado, estaremos auxiliando-o a entender qual o seu gênero de texto preferido, descobrindo, assim, suas preferências de leitura, um grande passo rumo à formação de um leitor crítico.

Ao final da ação, propomos que os estudantes, em conjunto com seus familiares, escolhessem uma palavra, frase ou expressão do texto *O espelho* que julgassem ser mais significativa para que, em um pequeno pano, traçassem um bordado que representasse o encontro machadiano na quarentena. Para auxiliar nesta tarefa, convidamos uma ex-aluna da escola, hoje artista da arte do bordado, que fez sua participação no encontro síncrono para orientar os estudantes no traçado. Pretendemos que esse processo de construção/transposição da leitura ou o que ficou dela, processo primeiramente individual/familiar, transforme-se em um grande espelho representativo dessa leitura machadiana elaborado em período pandêmico. Com isso, almejamos que os estudantes percebam o afeto, o amor e o acolhimento que a leitura literária pode proporcionar. A conversa sobre livros e leituras não precisa, necessariamente, ser delegada como tarefa escolar, mas pode ser aberta ao entendimento do mundo à nossa volta com suas múltiplas possibilidades. Salienta-se que o documento da BNCC orienta que a escola estabeleça este diálogo entre as culturas populares, as dos estudantes e seu meio e às consideradas eruditas e clássicas.

A segunda ação, denominada “E agora, José?”, deu-se por meio do texto *E agora, José?* (2015), de Carlos Drummond de Andrade, e foi realizada durante 1 hora, através da plataforma *Zoom*, durante o horário de aula síncrono da turma participante; estudantes de uma Escola Estadual da região, juntamente com a professora da turma. Desta vez, realizamos a leitura em conjunto com os alunos, por tratar-se de um texto poético menos extenso. Ao pronunciar em voz alta, movidos pelo ritmo e musicalidade do texto, a ação permitiu um maior entrosamento do grupo que se mostrou confiante em arriscar-se na leitura ritmada. A escolha por este modo de ler, deu-se porque

Nessa situação, o leitor participa integralmente do processo de leitura de literatura: com o corpo que sonoriza e que ouve, com o coração pelas emoções que sentem sentimento que experimenta, com a cognição pelo processo imaginativo que convoca sua memória, criatividade, esquemas mentais estruturantes da apreensão de sentidos por meio da língua e da elaboração de novos significados”. (AMARILHA, 2019, P. 19)

Assim, percebemos que a leitura sonorizada pode ser uma forma de atrair a atenção dos alunos-leitores, de envolvê-los no poema, através dos diversos sentidos e emoções que o texto possibilita desencadear. Em uma história contada ou em uma poesia declamada, ouvimos, vemos, sentimos, imaginamos, etc. E, dessa forma, elaboramos novos sentidos e significados às palavras, tornando o momento de leitura inesquecível, uma verdadeira experiência e encontro entre texto/autor, leitor/ouvinte e narrador.

De acordo com informações colhidas junto à professora da turma, os jovens leitores possuem contato com diferentes estilos musicais; por isso, escolhemos o poema *E agora, José?*¹⁶, declamado em forma de *rap*, para ser uma das apropriações feitas com o texto *drummondiano* e que serviriam de ponte de acesso entre nós e o grupo. Assim, lançamos o questionamento a cada estudante: E agora, Maria? E agora, Gustavo? E agora, Natália? O propósito foi de que cada um se questionasse sobre o seu estar aqui e agora.

Acerca desta metodologia, de abordar os clássicos por meio de obras ou outros objetos semióticos contemporâneos, Annie Rouxel (2013) afirma que isso pode funcionar como um dispositivo para interpelar os estudantes, no qual um diálogo entre presente e passado é realizado, promovendo um sentimento de alteridade e curiosidade no estudante. Dentre as inúmeras maneiras possíveis para realizarmos associações de clássicos com a nossa atualidade, podemos promover a

Relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época-um poema, um quadro, uma música; uma confrontação da obra com adaptações contemporâneas, que funcionam também como “texto de leitores [...]”; vai e vem entre uma obra do passado e sua reescrita contemporânea; leitura de um clássico em comparação com uma obra do presente que aborde a mesma problemática (ROUXEL, 2013, p. 27).

Dessa forma, o professor, com sua inventividade, poderá interpelar os alunos, suscitando sua participação com uma nova interpretação/releitura/contemporização acerca dos clássicos. Já que a principal característica de uma obra clássica é sua atemporalidade, a abordagem de problemas/sentimentos/situações que perpassam épocas, por que não utilizar essa propriedade para cativar os estudantes, fazendo-os refletir sobre sua realidade, ligando-a com questões sociais tratadas pelos clássicos? Este é um dos importantes avanços que traz a BNCC (2018) quando aponta para esta necessária relação que o ensino da literatura deve fazer.

¹⁶ Alira POEMAS que encantam. **E Agora, José? - Clipe e Música da poesia de Carlos Drummond de Andrade**. Disponível em: <https://youtu.be/CTTr69Gy0v0>. Acesso em: 08 jun.2021.

Assim como na ação que anteriormente descrevemos, realizamos a discussão sobre o texto e respondemos às dúvidas que, com o passar da atividade, surgiram. E, o que ouvimos desses estudantes, que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental, foi sobre incertezas no que tange ao seu Ensino Médio e à vida durante a pandemia. Ao final da ação leitora, propusemos-lhes uma tarefa que se relacionava com as falas que realizaram. A coordenadora do projeto solicitou aos alunos que produzissem uma escrita respondendo o questionamento realizado por Drummond, em seu texto. Portanto, o questionamento, “E agora?”, direcionado pelo poema ao José, deveria ser respondido pelos estudantes, em um texto, do gênero que preferissem. O texto deveria ser enviado para sua professora que, posteriormente, compartilharia com os organizadores dessa ação. Infelizmente, por tratar-se de uma atividade realizada em final de ano letivo, a professora, provavelmente sobrecarregada de tarefas burocráticas, não enviou os textos dos estudantes para que tomássemos conhecimento acerca do resultado do trabalho.

A atividade extensionista proposta pelo grupo do projeto, entra em sintonia com os propósitos da educação literária na escola que vê no texto literário uma ponte de acesso à subjetividade do leitor. Esses adolescentes, em contato com o texto *drummondiano*, redirecionaram a pergunta do eu-lírico a si próprios e, de acordo com as discussões travadas naquele momento síncrono, notamos que houve certa identificação entre os problemas enfrentados pelo *José*, de Drummond, e as incertezas e angústias vivenciadas pelos jovens adolescentes. Assim, o texto que, antes da leitura, estava somente no papel, quiçá, passou a viver nas mentes e corações de cada participante daquela ação.

Considerações Finais

Diante das experiências aqui descritas em consonância com as reflexões teóricas sobre o estudo da literatura na escola e sua importância na formação de leitores, o que se pode comprovar é que os jovens estudantes precisam, para além do acesso ao texto, encontrar relações significativas deste com seus mundos. Assim, a escolha de leituras para adolescentes precisa levar em conta o universo do qual fazem parte, seus campos de interesse e, principalmente, como aquele texto escrito, por exemplo, no século XIX, pode fazer algum sentido para ele, no século XXI.

O discurso de que os textos canônicos são de difícil compreensão e que não têm

nenhum interesse ao público jovem de hoje é preciso ser reavaliado. As experiências aqui descritas apontam para a falha destes argumentos. A literatura clássica, como defende Ítalo Calvino (1996), não pode ser afastada deste público por ser considerada de difícil acesso/compreensão, basta definir estratégias para mediar este encontro entre texto/autor/contexto e leitor; vimos que sim, é possível!

A BNCC abre possibilidade para a escola dialogar com diferentes formas de arte e vê no ensino da Literatura uma possibilidade de humanização (CANDIDO, 2017). Contudo, não abre um espaço específico como componente curricular, o que pode ser um entrave à sua ocupação efetiva nas aulas e importância na abordagem de elementos estéticos bem particulares. Assim, a formação permanente dos professores mediadores é fundamental para *literaturizar* os espaços escolares dando possibilidades de acesso ao literário, a fim de que tanto estudantes quanto professores possam, através dessa aproximação, perceber que há muito de cada leitor naquilo que lê, e que a literatura não está dissociada do seu mundo real, por pior que ele possa parecer ou sentir.

Assim, a proposta de levar Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade aos adolescentes foi ao encontro do que propõe a BNCC (BRASIL, 2018). O documento aponta a necessidade de ampliar a leitura dos clássicos na escola estabelecendo uma abordagem dialógica e comparativista entre diferentes textos, além de enfatizar a importância deles em si, em relação aos períodos literários aos quais estão vinculados. Acreditamos na ideia de que a escolha dos textos por nós trabalhados, possa ser de muito proveito para os estudantes, pois de acordo com Annie Rouxel (2013), o conteúdo existencial de uma obra deixa marcas importantes que contribuem para que tenham um ganho ético e estético, simultaneamente, como é o caso de *O espelho* (1994) e do *E agora, José?* (2015). Isso porque os textos, considerados clássicos, dialogam com o nosso tempo, como explica Ítalo Calvino (1996).

É, então, através do diálogo entre o passado e o presente que está o ponto de interesse dos jovens. Possibilitar que se vejam no - ou através do - espelho machadiano ou no - ou além do - José, de Drummond, na atualidade, é tarefa do professor-mediador que é convocado a, com sua criticidade e inventividade, construir pontes de acesso a memórias e histórias individuais que, unidas às coletivas, possam fazer sentido para o leitor, seja ele de que tempo for. Este é um dos objetivos da educação literária.

Referências

- AMARILHA, Marly. Por que ler literatura na escola? In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; SÁ, Paula Patrícia Fontinele de; VERARDI, Fabiane (Orgs). **Quando se lê a literatura infantil e juvenil, o que se lê? Como se lê?** Rio de Janeiro: Editora Bonecker Ltda, 2019.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- DALVI, Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./dez. 2013.
- IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 1, n. 38, p. 106-114, jan./jun., 2019.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1a ed. 2a reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- MEIRELES, Cecília. **Viagem**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: ED. 34, 2009.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.
- YUNES, Eliana. **A leitura como experiência**. São Paulo: Loyola, 2003.

Submetido em junho de 2021

Aceito em dezembro de 2021

**O ENSINO DE LITERATURAS NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS CRÍTICOS**

***THE TEACHING OF LITERATURES IN THE BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR OF ENSINO MÉDIO: CRITICAL NOTES***

GABRIELA MENDES MORAIS

gabriela.morais@aluno.ufop.edu.br

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0000-0002-5405-3066>

RODRIGO CORRÊA MARTINS SILVA MACHADO

rodrigo.machado@ufop.edu.br

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0000-0001-7269-1996>

RESUMO: Ensinar literaturas nas escolas de educação básica brasileira ainda é um desafio muito grande, sobretudo, ao pensarmos na formação de leitores. Levando isso em consideração, este estudo se propõe a fazer uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (2018) em relação ao ensino de literaturas. Para tanto, analisamos a BNCC e, a partir disso, foi possível destacar conclusões sobre a falta de praticidade do documento enquanto orientador para a formulação dos currículos escolares. Além disso, ao longo do estudo foi debatida a necessidade de propostas que reivindiquem a melhoria na formação docente e ao não silenciamento das particularidades e vivências dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores; Ensino de literatura; Leitura crítica.

ABSTRACT: *Teaching literature in Brazilian basic education schools is still a very big challenge, especially when thinking about the formation of readers. Taking this into account, this study aims to make a critical analysis of the Base Nacional Comum Curricular(2018) in relation to the teaching of literature. To this end, we analyzed the BNCC and, from this, it was possible to highlight conclusions about the lack of practicality of the document as a guide for the formulation of school curricula. In addition, throughout the study, the need for proposals that claim improvement in teacher education and the non-silencing of the particularities and experiences of the students was discussed.*

KEYWORDS: *Readers building; Literature teaching; Critical reading.*

Introdução

A literatura pode contribuir para que os sujeitos se sintam encorajados a criar e reproduzir seus próprios pensamentos críticos acerca do mundo. Através da leitura literária é possível vivenciar e analisar, de uma perspectiva determinada, a própria realidade em que se vive e tantas outras diferenças, culturas, costumes. A escola, enquanto espaço institucional de educação formal, tem um papel imprescindível para a

formação intelectual e pessoal de seus alunos, uma vez que ali eles se deparam com inúmeras realidades que serão responsáveis pela formação pessoal e social. É válido considerar que as obras literárias, enquanto criações ficcionais de personagens, mundos, histórias distintas da vivência do próprio leitor, possibilitam o contato com o outro, o conhecimento do mundo e o autoconhecimento, e, por consequência, a construção de si como cidadão.

Ao constatar alguns problemas referentes ao trabalho com leitura literária na escola, observamos que, apesar de haver muitos trabalhos referentes às habilidades de leitura, escassos são os que tratam da leitura de literatura, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Médio. De forma geral, as pesquisas sobre o campo de literatura e ensino são ainda muito pouco desenvolvidas no Brasil, de forma que os principais escritos desse campo ainda datam do século passado. Dessa maneira, buscamos analisar documentos oficiais a fim de instigar um ensino centrado nas pessoas e não nos objetos de conhecimento, compreender as balizas do ensino atual e pensar atividades de leitura literária que tenham como foco ensinar o aluno a ler literatura e não mais usar da literatura em sala de aula para estudar estruturas linguísticas, construções de gêneros literários ou mesmo formar uma elite intelectual desconsiderando a pluralidade de alunos, realidades e a própria democratização do ensino.

A qualidade das atividades de leitura literária e das metodologias de ensino estão diretamente relacionadas aos documentos oficiais da educação do país, pois preconizam conceitual e oficialmente o ensino e as atividades didáticas a serem desenvolvidas. Portanto, com a finalidade de obtermos uma maior compreensão acerca do ensino de literatura no Ensino Médio, tornou-se imprescindível o conhecimento detalhado sobre o histórico político-educacional do país. Ao longo das últimas décadas foram formuladas orientações aos profissionais da educação para o ensino de nível básico. Dessa forma, procuramos nos ater à Base Nacional Comum Curricular (2018), o documento oficial em vigência. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014), a BNCC contém traços de outros documentos parametrizadores antecessores a ela, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que traziam a noção do direito de aprendizagem, enquanto a Base trouxe o conceito de desenvolvimento de competências

a partir de um conjunto de habilidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que têm como objetivo balizar o ensino nas diversas disciplinas, foram criados pouco mais de vinte anos antes da Base Nacional Comum Curricular (2018) e trazem como um dos objetivos do ensino de literatura: “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997, p. 33). Esse ideal, além de estigmatizar a literatura como mera construção estética em que os alunos terão via de acesso aos mundos, contribuiu para que, anos após o lançamento desse documento oficial, ainda tenhamos que problematizar o ensino de literatura. Já a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento oficial que visa orientar a elaboração de currículos escolares em todos os estados e seus respectivos municípios, é organizada de acordo com as práticas de linguagem propostas pelos PCNs (1997).

A BNCC não é um currículo, mas serve como parâmetro para a elaboração dos currículos escolares, considerando as diferentes realidades e culturas. O documento é dividido e organizado pelos campos de atuação social, como os campos da vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e o campo artístico-literário. Deste modo, cada área de conhecimento presente no documento é composta por competências específicas e, assim, apresentadas habilidades ligadas a essas competências. No campo das Linguagens e suas Tecnologias são priorizadas características como a autonomia, o protagonismo e a autoria nas diferentes práticas de linguagens. A seguir serão expostas as particularidades que foram observadas no campo artístico-literário presentes no documento.

O campo Artístico-Literário

A BNCC reserva somente quatro páginas para o campo artístico-literário. Nessa parte, ela aponta como deveria ser o ensino de literatura, com competências e habilidades a serem alcançadas. Este campo é definido como: “Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura na fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2016, p. 344). No entanto, refutamos a ideia de fruição trazida pela BNCC e por outros

documentos antecessores, pois acreditamos que a literatura pode provocar reações desconcertantes que não necessariamente trarão a altivez de fruir ou se deleitar. Também neste campo é definido que a literatura se situa como uma linguagem artisticamente organizada, de forma a aumentar a capacidade de ver e sentir, possibilitando assim uma ampliação da visão de mundo e expõe a ideia de que os leitores podem reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa uma visão de mundo e conhecimento através de sua construção estética, o que faz com que o estudante exerça sua cidadania e preconize os seus interesses (BRASIL, 2018). Dessa forma, o documento mostra um contato impressionista e especulativo com a literatura, um processo formativo com a necessidade de produzir determinados efeitos previstos por um mecanismo de competências e habilidades não esclarecido do ponto de vista da teorização feita pela área dos estudos literários, de acordo com André Cechinel (2019).

O documento analisado, apesar de apresentar uma abordagem tecnicista, representa um grande avanço em relação aos documentos precedentes, mudando um pouco a sua linguagem ao incluir os letramentos digitais e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). As práticas contemporâneas de linguagem se destacam no Ensino Médio de acordo com a cultura digital, os novos letramentos e os multiletramentos, as interações nas mídias e nas redes sociais. Se antes o foco da área de literatura se resumia a estratégias e habilidades de leitura, hoje o foco se dá na intertextualidade e nas condições de produção e recepção de textos, de forma que o aluno consiga desenvolver uma postura crítica e questionadora quanto à validade daquilo que se lê, seja literatura ou não. Com isso, fica clara a emergência em formar professores para os desafios em tempos de comunicação multimodal. O professor de linguagem e literatura precisa do conhecimento semiótico e digital muito mais do que antes, devido a toda essa aceleração digital:

A progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 471).

O aluno do século XXI, ao menos aquele que tem acesso à internet, está habituado a ler textos literários (ou não), que circulam nas redes sociais, como o *Twitter*, *Instagram*,

Facebook, blogs, etc. Tendo isso em vista, é imprescindível que os professores de literatura sejam multiletrados digitalmente para que compreendam os mais diversos gêneros multissemióticos. Por isso, é importante que o ensino de literatura acompanhe as mudanças de acordo com as novas necessidades dos leitores em formação, os quais se situam, em grande parte, no campo digital, como mostra Teresa Colomer, ao supor como seria o sujeito destinatário da literatura infantil e juvenil nos dias atuais: “uma criança ou jovem, que vive imerso nas formas de vida de uma sociedade pós-industrial e democrática, que se caracteriza, também, pela extensão da alfabetização e dos sistemas audiovisuais de comunicação” (COLOMER, 2003, p. 374). Além do mais, é certo que o texto literário, mais do que nunca, evidencia um apelo político enquanto formador de consciências sociais, ele dialoga diretamente com os sujeitos que o leem. Porém, o ensino que não se centra no aluno e sim nas metodologias de sua produção da obra literária, bem como na história da literatura ou mesmo como exemplificação para as aulas de regras linguística, se torna não cativante e distante daqueles a quem se dirige – primeiro, ao não ensinar a ler a literatura, e, segundo, por desconsiderar o gosto particular do aluno, os seus conhecimentos de mundo. Portanto, não contribui para aquilo que o ensino desta disciplina na escola propõe: a formação de leitores, sujeitos ativos na construção de seu próprio cânone, críticos de si mesmos e do mundo.

Dessa maneira, destacamos que é necessário que no Ensino Médio os professores tenham consciência de que muitos dos conceitos teóricos aprendidos durante a graduação em Letras não deveriam nortear o ensino no ambiente escolar, uma vez que a educação básica não busca formar críticos literários e sim leitores de literatura. Assim, em concordância com Tzvetan Todorov (2010), “o professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível.” (TODOROV, 2010, p.41). Ainda segundo o estudioso, a crítica dita “literatura popular” é formada pelos próprios leitores e não pelos críticos especializados, portanto, a literatura não faria sentido sem a sua parte prática, sem o leitor. E assim, a escola para ensinar os discentes a ler e a gostar de literatura, de forma que alguns se tornem leitores literários, não deve, pois, tratar o trabalho com a leitura literária como matéria de prova, nem como meio através do qual os alunos de variados estratos sociais acessem a “cultura da elite”. Isso transforma a obra em um objeto que, na maioria

das vezes, se distancia de qualquer ideia de fruição.

A formação de Leitores na escola e o ensino de Literatura

No ambiente escolar, a relação dos alunos com o texto é, muitas vezes, apenas de caráter didático. O tipo de ensino ofertado é aquele que enfoca os objetos linguísticos e não as pessoas, de maneira que as aulas se detêm, muitas vezes, na exemplificação de normas, desvios, “usos especiais da linguagem”, em práticas hegemônicas das quais as escolas e os professores devem se desvincular. O mesmo se aplica ao texto literário. Como destaca Antoine Compagnon (2009, p. 23), “a iniciação à língua literária e à cultura humanista, menos rentável a curto prazo, parece vulnerável na escola e na sociedade do amanhã”.

O crítico brasileiro, Antonio Cândido (2011), defende de maneira latente a literatura como um dos direitos fundamentais ao ser humano:

[...] 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. (CÂNDIDO, 2011, p. 188).

Do mesmo modo, Rodrigo Machado (2019) nos traz que “O ensino de literatura deve ser, pois, um direito de todos, não deve ficar à margem, muito menos ser hierarquizado. Todos têm o direito de conhecer e produzir literatura” (MACHADO, 2019, p.4).

Conforme Márcia Abreu (2006), a formação do leitor se vê comprometida, muitas vezes, pelo fato de que os estudantes aprendem o que devem dizer sobre determinados livro e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal. O que vai provocar o aluno a se aprimorar e tornar-se efetivamente um leitor de literaturas não é conhecer o maior número de gêneros literários, mas sim ser incluído no processo de aprendizagem da literatura como universo de construção de significados com aspectos específicos que envolvem conhecimentos sobre diferentes áreas. Tal inclusão se dá através do trabalho metalinguístico, no qual o aluno será instigado a agenciar os seus próprios processos de conhecimento sobre a linguagem e da aprendizagem, como também a partir do reconhecimento, na intersubjetividade da sala de aula, e de perceber que ele é também uma pessoa capaz de produzir literatura.

Muitas vezes, o que não é retratado como possível material de literatura nas escolas, pode ser ideal para o conhecimento de mundo dos alunos, evitando assim um elitismo ou refinamento sobre o que o aluno deve ler. Assim sendo, uma das dificuldades presentes na formação de leitores se encontra na aversão à literatura que alguns alunos criam ao se sentirem frustrados por não se identificarem com o que leem. Por conta disso, a escola e os professores têm o papel de garantir o que quase sempre é minimizado: o espaço para variedades de textos e leituras. Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) definiram o letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, que se dá de forma contínua e acompanhará o estudante por toda a sua vida. Os autores postulam ainda que cada leitor constrói o seu próprio universo literário durante seu letramento literário, ao passo que ocorre uma apropriação da literatura como um repertório cultural que proporciona uma forma singular e literária na construção de sentidos e de dar sentido ao mundo e, na falta de um letramento literário eficiente, muitos alunos sairão da escola sem ter uma formação para a escolha de livros e gostos estéticos (PAULINO; COSSON, 2009). Portanto, as práticas de letramento literário são fundamentais no ensino de literatura, pois propiciam a formação do aluno enquanto leitor que aprecia diferentes modos e estilos de literatura, conseguindo selecionar livros de acordo com o seu próprio interesse.

Encontramo-nos em total acordo com Todorov, em *A literatura em Perigo* (2010), no instante em que ele revela que, mais do que basear-se somente no ensino de obras clássicas da literatura nacional e universal, a escola deve encorajar as crianças, adolescentes e até mesmo adultos à leitura por todos os meios, inclusive a dos livros que os críticos profissionais demonstram certo desprezo, como a literatura originária das periferias e os *best sellers*, uma vez que obras como essa levam milhares de adolescentes ao hábito de leitura e lhes possibilita uma primeira leitura de mundo, a partir da qual os professores podem se aprofundar em novas leituras e questões mais complexas, contribuindo para uma aproximação entre leitor e literatura, e para uma efetiva formação de leitores. De acordo com Machado (2019), é preciso que se reconheça a literatura presente na cultura popular, daqueles que se encontram às margens do poder, em condições menos favorecidas, sejam elas geográficas, regionais, de gênero, sociais, entre outras, de modo a não se ter como literatura somente textos e produções eleitas por aqueles que estão nas mais altas esferas de poder.

Quando lemos, conseguimos estabelecer grandes conexões mentais e até mesmo memórias afetivas com personagens e situações presentes nas obras literárias que poderão nos acompanhar no decorrer da vida. É possível que o aluno que lê desde cedo, influenciado pelo sistema de ensino escolar, construa e mantenha sentimentos como a empatia, o respeito pelas inúmeras diferenças sociais e grande capacidade de se tornar um sujeito crítico. E, além do mais, existe a possibilidade de o aluno expandir sua capacidade de referenciação, como mostra Ingedore Koch (2006, p.124), que “as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, eles a (re)constroem no próprio processo de interação”. Para tanto, é preciso que o leitor em formação seja cativado não somente pelos textos com os quais se depara, como também pelos métodos de ensino utilizados por seus professores, os quais não devem focar somente nas escolas literárias, nos modos de produção dos gêneros literários (ou mesmo no livro didático), e sim nas pessoas a quem se ensina, na relação dessas pessoas com o texto literário, o que implica considerar os saberes que elas construíram ao longo dos anos sobre a linguagem e sobre o mundo de uma maneira geral (GERHARDT, 2015, p. 233 *apud* MACHADO, 2017).

A literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo e nos ajuda a colocar em questão o que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018, p.499). Desse modo, a BNCC expõe a importância da ampliação do repertório literário, levando em conta a diversidade cultural:

[...] abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc. (BRASIL, 2018, p.500).

Sendo assim, a Base traz referências não apenas ao cânone nacional e universal: “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (BRASIL, 2018, p.500). Mesmo que explore outras literaturas que ultrapassem o cânone nacional, trazendo incentivo a leituras de obras da literatura indígena, africana e latino-americana, o documento falha em não explicitar como isso será colocado em prática e passa a

impressão de querer se “enquadrar”, de certa maneira, ao tentar incluir em seu currículo outras formas de literatura.

Uma solução encontrada pelo Ministério da Educação para promover uma ‘adequação’ às culturas e especificidades de cada região de um país continental como o Brasil, foi estabelecer que cada estado teria o seu currículo, o Currículo Referência, que reúne as referências para a elaboração dos currículos estaduais e municipais. Essa ação se mostrou de grande relevância, visto que em cada estado existem diversos municípios, os quais têm também suas especificidades, podendo definir os currículos municipais com o apoio de professores e profissionais da educação do município. No entanto, essa implementação ou adequação da BNCC, para ser colocada em prática necessitava de verbas advindas do governo federal, o qual, no ano de 2019, congelou os gastos para esta ação e atrasou o cronograma para a construção dos currículos.

Na história da construção da BNCC, é possível perceber uma rapidez em relação à elaboração e aprovação do documento. Em 22 de setembro de 2016, o Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional, a Medida Provisória (MP) 746/2016 para reestruturação do ensino médio. A proposta da BNCC foi para o Conselho Nacional de Educação através do Ministério da Educação em 6 de abril de 2017 e em 14 de dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio foi homologada, durante sessão extraordinária do Conselho Nacional de Educação (CNE). No decorrer da elaboração deste documento norteador, ocorreu uma enorme mobilização da classe de professores, das escolas de educação básica e de pesquisadores, para que pudessem refletir sobre o que iria compor este documento. No entanto, pouco se sabe se foram de fato ouvidos, uma vez que, como assinalamos, entre a publicação da MP746 e a homologação da BNCC houve um brevíssimo período de dois anos e nove meses. Essa medida deixa dúvidas quanto a efetiva participação democrática de professores e especialistas na formulação da BNCC.

Ao analisarmos o documento, percebemos que ele define que é necessário manter a leitura do texto literário no Ensino Médio, familiarizando os estudantes aos textos literários ainda mais:

[...] a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 499).

No entanto, o que observamos é uma grande lacuna na passagem no ensino de literatura do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ao passo que os alunos egressos do Ensino Fundamental deixam de lado um repertório voltado para a esfera infanto-juvenil e de repente se veem obrigados a ler as obras clássicas, de modo que as OCEM, já em 2006, atribuíam o declínio de leitura dos alunos nessa passagem à sistematização do ensino de literatura que ocorre na última etapa de escolarização (MACHADO, 2019, p.11). Ao nosso ver, seria viável uma progressão menos invasiva para a realidade destes alunos, pois é difícil tornar o ensino cativante se o objeto de estudo não dialoga com a realidade das pessoas e mais do que propiciar o aprendizado da alta cultura, do cânone, traumatiza aqueles a quem deveria letrar literariamente (MACHADO, 2017, p.9). Ao invés de colocar o foco extensivamente nas obras do cânone de maneira autoritária, é preciso conhecer primeiro as identidades dos alunos brasileiros e, ao abordar o cânone, tentar usufruir de uma leitura crítica.

Uma outra problemática analisada se dá na forma como o documento não deixa exposto, de forma clara para o professor, o sujeito que vai elaborar os currículos, como prosseguir após as orientações. Pouco é explicitado quanto a como concretizar esse ensino em sala de aula, se resume a uma proposta tecnicista e produtivista. As propostas da BNCC soam um tanto quanto abstratas. As orientações aos professores poderiam, de certa forma, indicar as obras e os conteúdos para serem trabalhados em sala de aula, além das habilidades. No Brasil, muitos professores não têm uma formação e nem mesmo informação para procurar leituras fora do cânone, assim, passam a nutrir certo receio ao trabalhar com literaturas não canônicas/referências por não saberem na prática como trabalhar com isso, além de que na prática eles nem conhecem literaturas que fogem do cânone, uma vez que as Universidades possuem em seus cursos de formação docente currículos que enfatizam sistematicamente os textos canônicos. Achamos que enquanto as universidades não romperem com o ensino bancário e fragmentado na formação docente, poucos serão os professores que o farão.

Já em relação aos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, os mesmos costumam focar extensivamente no uso de recortes literários que servem para explicitar conteúdos linguísticos da Língua Portuguesa e isso faz com que o aluno pense que a literatura é algo maçante, de acordo com as atividades propostas pelo livro. Como indica Regina Zilberman (2010, p.186): “A

literatura é miniaturizada na condição de texto, e o livro, como representação material daquela, desaparece, a não ser quando substituído pelo próprio livro didático, exemplar único a espelhar, na sua fragmentação a categoria geral e uma classe de produto.”. Acreditamos que um bom livro didático deva fazer com que os alunos compreendam que a literatura vai muito além do que está nas páginas do mesmo, para que assim o aluno possa buscar a ler obras integrais e não somente recortes, frequentar bibliotecas escolares, públicas, entre outras, e poder ser assim um sujeito leitor autônomo.

Dessa maneira, é necessário também que seja trabalhada a escrita literária de forma os alunos se sintam incentivados a produzirem literatura. A prática da escrita literária para os alunos que são adolescentes pode estar ligada diretamente a práticas virtuais que eles já possuem, tais como os escritos literários (ou não literários) em suas redes sociais. Desse modo, um ponto importante exposto por Marcel Amorim (2019, p.177) diz respeito à valorização da literatura que nasce nas redes sociais, na maioria das vezes por pessoas que não têm condições de fazer com que suas obras sejam publicadas por editoras. Visando o letramento digital defendido pela BNCC, é importante levar à sala de aula textos daqueles autores que somente conseguem circular os seus textos nos ambientes digitais, como *Facebook, Instagram, Youtube Podcast, Vlogs*, dentre outros, explorando os recursos estéticos e possibilitados por esses ambientes na produção de videominutos playlits comentadas, resenhas, *fanfics, fanclips, e-zines* (BRASIL, 2018). Além disso, tais TIDICS são importantes alternativas reconhecidas para a melhoria na formação de leitores literários, como o tempo de leitura literária livre em sala de aula, elaboração de cadernos de leitura, escrita criativa e colaborativa, leitura compartilhada, palestras com escritores, saraus e contação de histórias. É necessário ainda políticas públicas e investimento governamental adequado para que ocorra a integração das áreas e agentes envolvidos, com pesquisas, aprimoramento na formação de professores e maior diálogo entre o ensino superior e a educação básica.

Considerações Finais

A literatura é constructo criado através da linguagem, e uma das suas maiores contribuições ao conhecimento humano e ao autoconhecimento das pessoas é justamente o poder inquiridor que lhe é inerente. Dessa forma, o ensino de literatura que buscamos

alcançar para a educação básica brasileira necessita ainda de um estudo amplo e devidamente incentivado a partir de novas pesquisas.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) analisada traz contribuições favoráveis se comparada aos documentos antecessores, como os PCNs e as OCEM. No entanto, observamos que, certamente, a BNCC precisa de uma evolução, principalmente no campo artístico literário, do modo que traga referências que representem os sujeitos subalternizados e as diversidades de um país como o Brasil. Além disso, seria imprescindível que o documento trouxesse de forma mais clara o que fazer com as habilidades que nele estão expostas, com apontamentos pragmáticos para que o professor seja mais bem norteado e possa suprir possíveis falhas na formação que teve durante a sua formação.

A BNCC (2018) nos proporcionou uma visão objetiva do que as políticas públicas propõem quanto ao trabalho da leitura literária com os alunos, foi possível compreender sobre o que foi proposto para o ensino da leitura literária e a maneira como o pensamos na atualidade. Algumas alternativas as quais conseguimos elencar diante do atual cenário político-educacional se definem como, por exemplo, deixar de lado o foco excessivo na historiografia literária e no cânone, para que as demais literaturas tenham realmente um espaço no cotidiano escolar, muito além de serem recomendadas em um documento oficial para a educação. O estudante que participa de forma direta do processo de aprendizagem na escola, traz consigo vivências de mundo muito particulares que merecem ser respeitadas e compartilhadas. A literatura deve deixar de ser um artefato histórico e teórico para se tornar leitura e prazer, considerando os desejos e leituras dos próprios alunos. Portanto, como supôs Todorov (2010), é através da esperança e da humanidade que recorremos à literatura, que tem seu lugar no coração das humanidades, e assim nos cabe transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor.

Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AMORIM, Marcel Álvaro de; CARVALHO, Álvaro Monteiro. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1984.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. Leitura literária na escola: algumas reflexões sobre o ensino de literatura na educação básica. In: AMORIM, Marcel Álvaro de (org.). *Ensino de literaturas: perspectivas em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. Ensino de literatura: discussão necessária e questão política. *Pensar a Educação em Revista*. Florianópolis/Belo Horizonte, ano 5, vol. 5, n.3, set.-nov. 2019.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2010.

Submetido em agosto de 2021

Aceito em dezembro de 2021

**EXPERIÊNCIAS ORAIS E ESCRITAS NAS PLENARINHAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM GUIA DE FORMAÇÃO
DOCENTE ENQUANTO SE PROPÕE
A PARTICIPAÇÃO INFANTIL (DF, 2013-2021)**

***ORAL AND WRITTEN EXPERIENCES IN THE EARLY
CHILDHOOD EDUCATION PLENARIES: A TEACHER
TRAINING GUIDE WHILE PROPOSING
CHILDREN'S PARTICIPATION (DF, 2013-2021)***

ETIENNE BALDEZ LOUZADA

etienne.baldez@unb.br

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0001-6780-3148>

GIOVANNA ASEVEDO LAGO BARBOSA

giovannalago.gl@gmail.com

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0002-2138-0781>

RESUMO: Atentar-se para a Plenarinha da Educação Infantil em Brasília é analisar aquilo que está implícito no seu nome: a forma como as crianças participam nas plenárias ou encontros para discussão, de acordo com os temas que são propostos no projeto anual da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para além de questões relacionadas diretamente ao protagonismo infantil, o estudo dos guias das Plenarinhas permite buscar pelos indícios da (trans)formação da docência na Educação Infantil, uma vez que professores e professoras têm que repensar suas práticas na relação com as vivências sugeridas para as crianças e as indicações de referências. Funcionando, portanto, como um documento norteador e formador, o guia da Plenarinha pode ser indagado sobre a forma como as experiências orais e escritas compõem a relação com o tema central, reformulado a cada ano. É para essa relação, que se integra também à (trans)formação docente, que o presente estudo se volta.

PALAVRAS-CHAVE: Plenarinha da Educação Infantil; Distrito Federal; Experiência oral e escrita; Formação e prática docente.

ABSTRACT: *Paying attention to the Plenaries of the Early Childhood Education in Brasília is to analyze what is implicit in its name: the way in which children participate in the plenaries or meetings for discussion, according to the themes that are proposed in the annual project of the Secretary of State for Education of the Federal District (SEEDF). In addition to issues directly related to child protagonism, the study of the Plenary guides allows us to search for evidence of the (trans)formation of teaching in Early Childhood Education, since teachers have to rethink their practices in relation to the experiences suggested for children and the indications of references. Functioning, therefore, as a guiding and formative document, the Plenary guide can be asked about how oral and written experiences appear in relation to the central theme, which is reformulated each year. It is to this relationship, which is also integrated into the (trans)formation of teachers, that the present study turns.*

KEYWORDS: *Early Childhood Education Plenary; Federal District; Oral and written experience; Training and teaching practice.*

A constituição de uma documentação específica voltada para a Educação Infantil, nos municípios brasileiros e Distrito Federal, é uma prerrogativa disposta na nossa LDB 9.394/96, no artigo 26º, que pontua que os currículos da primeira etapa da educação básica, assim como o das duas etapas subsequentes, “devem ter base comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, no Distrito Federal, há o Currículo em Movimento da Educação Infantil (DF, 2018) e, na sequência de documentos orientadores e curriculares, têm-se os guias das Plenarinhas da Educação Infantil (2013 a 2021).

No acompanhamento do texto do Currículo em Movimento da Educação Infantil (DF, 2018), o leitor já toma ciência de como se configurou a Plenarinha da Educação Infantil no Distrito Federal. A primeira ocorreu em 2013, intitulada como *Plenarinha do Currículo*, uma vez que estava em discussão na rede a reconfiguração da proposta curricular. A referida Plenarinha envolveu “400 crianças e 50 profissionais das instituições públicas e conveniadas, com o objetivo de ouvir e tornar nossas crianças partícipes no processo de aprendizagem e desenvolvimento que é estruturado na Educação Infantil” (DF, 2018, p. 9). A partir desse processo de escuta da criança da primeira etapa, manteve-se o projeto nos anos seguintes, com “temáticas que evidenciam o papel da criança como sujeito de direitos”, com o objetivo de “promover a escuta atenta, sensível e intencional às crianças acerca de suas necessidades e interesses e, para que elas possam anunciar sua visão de educação e de mundo, expressando como compreendem a realidade que as envolve” (DF, 2018, p. 9).

De 2013, quando ocorreu a primeira, a *Plenarinha do Currículo*, até a atual, “Musicalidade das infâncias: de cá, de lá e de todo lugar”, já aconteceram nove plenárias¹⁷ que tomam as crianças da Educação Infantil e, posteriormente, também as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. Sobre a escolha do que será tratado, na última Plenarinha “o tema mais votado foi: *Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar*” (GDF, EDUCAÇÃO – SEE, s/d). Pesquisar sobre as Plenarinhas da

¹⁷ São elas: Plenarinha do Currículo (2013); Eu, cidadão – da Plenarinha à Participação (2014); Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico (2015); A cidade (e o campo) que as crianças querem (2016); A criança na natureza: por um crescimento sustentável (2017); Universo do Brincar (2018); Brincando e encantando com histórias (2019) e a atual, contemplando o ano de 2020 e 2021, Musicalidade das infâncias: de cá, de lá e de todo lugar.

Educação Infantil no Distrito Federal é se deparar com estudos que contemplam sua proposição e o protagonismo das crianças (OLIVEIRA, MADEIRA-COELHO, 2019; BARBOSA, VOLTARELLI, 2020; REBELO, 2020).

Ao se referir a ação de escuta sensível, Carla Rinaldi (2016) destaca que para realizar tal ato é necessário dispender tempo para não somente interpretar, mas valorizar a fala daqueles que serão ouvidos sem julgá-los, considerando suas visões, experiências e diferentes formas de se comunicar (RINALDI, 2016). Como pondera Kátia Agostinho (2014):

A construção e consolidação do espaço público de educação democrático e justo necessita da participação das crianças pequenas. Ouvir as vozes das crianças – como se consagrou chamar nas discussões sobre este tema – é colocar em prática a construção de uma sociedade de afirmação de direitos sociais, em contraposição à exclusão social, contando com o contributo geracional para pensar uma educação inclusiva e que comporte as singularidades dos sujeitos que dela participam (AGOSTINHO, 2014, p. 2).

Se há consenso de que, desde sua proposição, a Plenarinha da Educação Infantil no Distrito Federal se apresenta como um projeto de construção e efetivação da escuta e participação das crianças, ainda cabem estudos que se atentem para sua efetivação e a relação com as diferentes temáticas que aborda a cada ano. Segundo Etienne Barbosa e Monique Voltarelli (2020, p. 5), “pelos títulos das Plenarinhas destacam-se cinco eixos de discussão em sete anos de existência: currículo, cidadania, meio ambiente, brincar e literatura. Todos eles estão contemplados nas normatizações atuais para a primeira etapa da educação básica”. Ciente desses eixos, a pergunta aqui erigida foi: como que as experiências orais e escritas, direcionadas às crianças da primeira etapa, comparecem nesse material específico para elas? Ou, como as Plenarinhas são mencionadas na documentação pedagógica da Educação Infantil?

Essa problematização é pertinente ao tomar os documentos de cada Plenarinha da Educação Infantil que se configuram, para além do processo de escuta, como guias para os professores e as professoras que trabalham com a primeira e segunda etapa, com orientações de práticas, de referências e, muitas vezes, a partir de sua discussão nas instituições, são feitos debates formativos sobre o tema do ano. Nesse sentido, é possível conceber essa documentação como uma formação também para os (as) docentes na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Tomadas aqui a partir dessa faceta, o intuito é identificar e analisar as formas como as linguagens oral e escrita comparecem ali direcionadas e representadas. Ou práticas delas decorrentes.

Tendo esse escopo, o presente estudo abarca dois momentos de discussão, sendo uma primeira seção para a identificação das Plenarinas da Educação Infantil na relação com a formação de docentes que, com essas plenárias, têm desenvolvido atividades na primeira etapa, de acordo com as temáticas propostas e que perpassa as experiências que as crianças terão no campo da “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Considerando aqui, como pontua Antonio Nóvoa (1988, p.128), que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas”, nesse sentido, “a formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”. E, no segundo momento, o foco se volta para as *experiências linguageiras* nos documentos analisados.

No campo de experiência a delimitação de uma vivência: linguagem oral e escrita

Luiz Britto (2009, p. IX) demonstra como a cultura escrita se relaciona com a questão do poder, sendo utilizada pela dimensão da comunicação, com infinitas funções, mas tendo “sua função primordial, a de produzir uma sociedade regrada e normatizada, continua sendo de maior relevância”. E, um segundo aspecto a ser considerado dentro da cultura escrita é que ela se relaciona “com as formas de organização do pensamento e da própria fala. A escrita é uma poderosa tecnologia de expansão da memória” (BRITTO, 2009, p. X). O processo então de escrita, como registro e expansão da memória, pode ser vislumbrado na sociedade como um todo e, indubitavelmente, na relação com a educação das crianças que frequentam a primeira etapa da educação básica. Como o autor demarca, há um desafio na Educação Infantil, aqui tomando a formação (inicial e continuada) e a prática docente com as crianças:

Que não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típico do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença (BRITTO, 2009, p. XIII).

Docentes na Educação Infantil são formados em curso de graduação em Pedagogia e, desde então, analisam e compreendem a relação da leitura e escrita com a especificidade da primeira etapa. Após esse primeiro contato com aquilo que é diferenciado na prática docente na Educação Infantil, com a dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, de futuro docentes, muitos seguem para a efetivação da profissão, já trabalhando diretamente nas instituições educativas. Dessa forma, participam de processos de reflexão e (trans)formação da docência.

Um dos momentos que possibilitam a ocorrência desse processo indicado é o de leitura e compreensão das legislações e documentos orientadores oficiais. Um docente atento aos documentos que se relacionam diretamente com a etapa que trabalha, reflete sobre as possibilidades do seu trabalho, incluindo aqui a relação com a cultura oral e escrita. Ao tratar de legislação e formação de professores, Aline Caramês, Cassiano Telles, Andressa Ivo e Hugo Krug (2013) pontuam que:

Refletir sobre essa prática requer mais do que simples disposição e competência para análise individual ou coletiva. É necessário ser capaz de decidir sobre o que acontece no processo educativo, buscando explicações no conhecimento científico e pedagógico disponíveis, para tirar conclusões e agir de forma a confirmar e/ou evitar resultados determinados por processos e atividades adotadas (CARAMÊS, TELLES, IVO, KRUG, 2013, p.128).

Nesse sentido, o professor ou professora na Educação Infantil, que lida com as diferentes formas de linguagens expressivas, incluindo a oralidade e escrita, está imerso nas redes dos documentos normativos específicos e deve, a partir deles, decidir o que reverbera no processo educativo. É possível dizer que existe uma tríade: escuta atenta, reflexão e (trans)formação.

Voltando para uma parte desse processo, a leitura atenta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), principalmente do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, permite aos docentes relembrem aspectos teóricos que embasam a concepção de infância, criança, fala e registros dos pensamentos; se atentarem para o modo como isso comparece no documento de caráter mandatório e, por fim, refletirem sua prática diante da especificidade evidenciada. Seguindo o disposto na Base (BNCC):

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (...) Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a

aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p.42).

Mesmo sabendo que a BNCC é esmiuçada nas propostas curriculares dos municípios e do Distrito Federal e, depois delas, nas propostas pedagógicas de cada instituição de Educação Infantil, ela já aponta um direcionamento importante do que deve ser considerado nas ações desenvolvidas com as crianças. Considerando a documentação do Distrito Federal, ainda existem as Plenarinas da Educação Infantil, onde as professoras e professores também encontram orientações de acordo com temas específicos. E as Plenarinas comparecem em muitos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de Educação Infantil, o que demonstra como ela tem sido considerada nas proposições pensadas para determinado período, temas e projetos desenvolvidos na primeira etapa e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O movimento de leitura das Propostas Pedagógicas demonstrou que realmente os profissionais da instituição seguem com as orientações do Currículo em Movimento e atrelam o planejamento à Plenarina da Educação Infantil vigente. Isso pode ser observado na Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil 03, de Brazlândia, que afirma: “a Plenarina desse ano com o tema ‘Brincando e encantando com histórias’ veio contribuir e enriquecer o nosso projeto ‘Ursinho amigo’ e ‘hora do conto’ desenvolvido por uma Educadora social” (DF, SEEDF, PP CEI 03, 2019, p. 35). Ou como disposto na Proposta Pedagógica do Centro de Educação da Primeira Infância Gavião, do Plano Piloto, que menciona a participação na *VII Plenarina*, aliada às vivências da instituição, quando traz a “exploração do tema em momentos já existentes na escola como hora do conto, sala de leitura, contações de histórias” (DF, SEEDF, PP CEPI GAVIÃO, 2019, p. 56). Segundo essa mesma instituição:

Após seis anos de experiências enriquecedoras, é importante e engrandecedor para as crianças continuarem participando desse projeto da Secretaria, já que têm a oportunidade de serem protagonistas no seu processo de ensino aprendizagem, sendo ouvidas e respeitadas em suas individualidades em uma construção coletiva (DF, SEEDF, PP CEPI GAVIÃO, 2019, p.85).

Para cada Plenarina que é desenvolvida, a SEEDF elabora um Guia e o disponibiliza eletronicamente. Por meio da leitura do Guia de cada uma é possível identificar o cronograma para a organização da Plenarina, onde geralmente em janeiro

ocorre a divulgação do tema, em fevereiro começam os estudos acerca da área temática e o início do desenvolvimento do projeto nas instituições, que se estende até outubro, e em novembro é feita a avaliação do projeto (DF, VII PLENARINHA, 2019).

O Guia da *VII Plenarinha - Brincando e Encantando com Histórias*, inicia seu texto remontando a história das Plenarinhas, apresentando os temas de cada ano desde sua fundação. A partir da contagem de votos das instituições de ensino, há a informação de que o tema decidido para a Plenarinha de 2019 foi “Brincando e Encantando com Histórias”, tendo como sua base o brincar e a literatura infantil. Em seguida, é apresentada uma entrevista com a escritora e jornalista Alessandra Roscoe, que “discute a importância das histórias para a constituição de aprendizagem e desenvolvimento das crianças das mais diversas idades e, sobretudo, dos bebês” (DF, VII PLENARINHA, 2019, p.11), ressaltando o ganho emocional que a literatura agrega para essa faixa etária.

Como um guia voltado para um projeto que se direciona para a modalidade de Educação Infantil, a SEEDF não deixa de articular as suas proposições com a BNCC. O documento é enfático ao apresentar os cinco campos de experiência articulados com o tema da Plenarinha para que, trabalhando em conjunto, seja possível promover as diferentes linguagens das crianças e não fragmentando os conhecimentos. Para ilustração, é feita uma analogia onde deve-se imaginar “um catavento de cinco abas, cada aba é um campo de experiência específico, tendo como centro o universo da literatura. Ao girar o catavento, os campos de experiência se unem, tornam-se intercampos.” (DF, VII PLENARINHA, 2019, p.16).

Para realizar um bom projeto, que explore todo o potencial do seu elemento central, é necessário que antes o conheça, entenda e se relacione com o mesmo. Para conhecer o que é a literatura infantil e qual a relevância da contação de história, o Guia da *VII Plenarinha*, em sua próxima seção, traz a origem da contação de história, sua relação com a imaginação, relação interpessoal, a importância de compartilhar saberes e emoções e como a roda de contação é significativa ainda hoje.

Desde os primórdios, com as histórias permeadas de fantasia e magia, aos contos populares em forma de Contos de Fadas, Lendas, Mitos, até os contos literários que existem na atualidade, cada história é capaz de produzir sentido à existência humana por meio da narração, comunicação e interpretação. A humanidade cria histórias sobre tudo o que vê, imagina, sente e percebe do mundo (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 18).

A contação de história é diversa, flexível e cheia de possibilidades, haja vista

que as histórias podem surgir por meio de gestos, sons, desenhos, palavras, escritos. Cada história fala ainda de forma pessoal com cada um, tanto para o contador como para quem está ouvindo. Citando Flusser, filósofo estudioso da área de fotografia, o texto traz que ao contar história, abre-se espaço para que a imaginação se faça o que é, crie imagens. Assim como por meio das histórias as crianças são oportunizadas a brincar e se encantar com sentimentos, sensações e saberes. Não somente como espectadoras de uma leitura, mas como sujeitos que imaginam e criam a sua própria história, agindo como protagonistas no seu desenvolvimento (DF, VII PLENARINHA, 2019).

É interessante se atentar aqui para quem o Guia de uma Plenarinha, voltada para o brincar e o encantar com histórias, elege como interlocutor quando se pensa na importância da imaginação e das imagens na contação de histórias. Além de autoras conhecidas, como Maria da Graça Horn e Gilka Girardello, dialoga com um filósofo. Na obra em si, Flusser (2002) trata do uso das tecnologias, como uma onipresença, que veio substituir o predomínio dos textos e de alguns conceitos que seriam próprios da sociedade industrializada. É como se vivêssemos sob os auspícios da caixa preta, que pode ser entendida como uma TV, a máquina fotográfica analógica, depois a digital, os celulares com câmera, as redes onde postamos as fotos, os chips, enfim, tudo aquilo que, segundo Flusser (2002, p. 62), tem “o poder de programar magicamente o comportamento humano”. Na Plenarinha, se remetem à obra do autor nos trechos em que traz a questão da imaginação como “capacidade de decifrar imagens” (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 17) ou quando querem apontar a importância de se trabalhar com as imagens, na explicação de que “historicamente, as imagens tradicionais precedem os textos por milhares de anos” (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 18). Na primeira citação, o autor não estava tratando necessariamente de uma discussão sobre imaginação na sua obra e sim sobre imagem na relação com a fotografia e a decorrência dela na imaginação.

Imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões espaciotemporais, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação. No entanto, a imaginação tem dois aspectos: se de um lado, permite abstrair duas dimensões dos fenômenos, de outro permite reconstituir as duas dimensões abstraídas na imagem. Em outros termos: imaginação é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as mensagens assim codificadas. Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens. O fator decisivo no deciframento de imagens é tratar-se de planos. O significado da imagem encontra-se na superfície e pode ser captado por um golpe de vista. No entanto, tal método de deciframento

produzirá apenas o significado superficial da imagem. Quem quiser “aprofundar” o significado e restituir as dimensões abstraídas, deve permitir à sua vista vaguear pela superfície da imagem. Tal vaguear pela superfície é chamado *scanning*. O traçado do *scanning* segue a estrutura da imagem, mas também impulsos no íntimo do observador. O significado decifrado por este método será, pois, resultado de síntese entre duas “intencionalidades”: a do emissor e a do receptor. Imagens não são conjuntos de símbolos com significados inequívocos, como o são as cifras: não são “denotativas”. Imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos “conotativos” (FLUSSER, 2002, p. 21).

E, na segunda citação, Flusser (2002) estava descrevendo o que entende por imagens técnicas – que seriam “produtos indiretos de textos – o que lhes confere posição histórica e ontológica diferente (FLUSSER, 2002, p. 29) – fazendo uma contraposição entre a imagem tradicional (aquela que precede os textos, que é abstração de 1º grau, que é pré-histórica e que imagina o mundo) e a imagem técnica (aquela que sucede os textos, que é abstração de 3º grau, pós-história), enfim, imagens que “imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo” (FLUSSER, 2002, p. 29). Teriam sido essas as relações que pretendiam que fossem feitas pelas docentes da Educação Infantil ao lidarem com a literatura nas instituições educativas do DF? É uma pergunta que aqui fica em aberto, mas que nos permite refletir sobre os possíveis usos e significados que uma orientação pode tomar quando se entende ou não determinado autor ou sua obra...

Experiências languageiras que perpassam os projetos desenvolvidos na Educação Infantil

A partir do entendimento do que é a contação de história e da sua relevância, o Guia da *VII Plenarinha* antecipa o surgimento de questões sobre de que forma deve-se contar uma história. E, para responder, a SEEDF menciona Maria Zélia Machado, que tem trabalhado com literatura infantil, para explanar sobre a influência da intenção, ritmo e técnica. No que concerne a intenção, é destacado que esta se refere a reflexão a partir da qual acredita-se na importância da contação de história enquanto o ritmo em parceria a respiração e pausas dão vida a história, dando espaço para a construção mental de imagens. A técnica está vinculada a elementos externos (objetos, espaço, expressões faciais e corporais, audiência) e internos (DF, VII PLENARINHA, 2019).

Um dos aspectos evidenciados pelo documento é que o docente que se torna contador de história é um constante pesquisador, que deve se submeter a ler e ouvir

histórias regularmente para que consiga se envolver com a magia das histórias e então a passar adiante. E isso acaba por coadunar com o que Abramovich (1997, p.95) pontua, por exemplo, quando trata de como trabalhar com poesias com crianças e afirma que a professora ou professor, ao selecionar uma, deve conhecer já autores que não sejam iniciantes, que tenham domínio das cadências, do verbo, enfim, que consigam abrir “um mundo mágico e sábio”. E isso só é possível se houver constante interesse e busca, pois, “se a professora for ler um poema para a classe – que o conheça bem, que o tenha lido várias vezes antes, que o tenha sentido, percebido, saboreado”. Como fazer isso sem um compromisso prévio com a pesquisa, com o planejamento? E a autora continua: “para que passe a emoção verdadeira, o ritmo e a cadência pedidos, que sublinhe o importante, que faça pausas para que cada ouvinte possa cobrir – por si próprio – cada passagem, cada estrofe, cada mudança” (ABRAMOVICH, 1997, p. 95).

O Guia da VII Plenarinha “*Brincando e Encantando com Histórias*” traz ainda a leitura de histórias como fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que há a vivência de emoções, conhecimento de lugares, tempos, valores, modos de viver, ilustram a condição humana e se comunica de forma subjetiva para cada um que por conseguinte produz transformações nas dimensões físicas, biológicas e psíquicas. Citando Coelho (2000), o texto expressa que a literatura atua de maneiras profundas formando e divulgando valores culturais que constituem uma sociedade.

Desse modo, um trabalho pedagógico comprometido com a literatura, envolvente, instigador e mágico demonstra o respeito ao universo imaginário das crianças e o reconhecimento das emoções como epicentro do ato educativo, expresso no olhar docente voltado aos aspectos afetivos e intelectivos, pois estes são formadores de uma unidade que não separa a razão da emoção, a ciência da arte e o sujeito da vida (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 25).

É pertinente retomar que, para Nelly Coelho (1991), a literatura infantil comparece como uma “abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc.” e que proporciona às crianças que travam contato com ela o desenvolvimento de uma “imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 1991, p. 5). A mesma autora reforça que a literatura infantil, quer seja no Brasil ou em outros países, é fenômeno de linguagem perpassado pela historicidade e práticas sociais e culturais, portanto, deve ser

tomada na relação com seu tempo e na forma como foram sendo transmitidas algumas histórias culturais por gerações (COELHO, 2000).

O que é possível observar na leitura do Guia da *VII Plenarinha “Brincando e Encantando com Histórias”* é que existe comprometimento teórico com o tema que se propôs ser trabalhado durante o ano de 2019, proporcionando aos profissionais envolvidos com sua leitura uma base para iniciarem suas experiências e planejamentos.

Analisando a Proposta Pedagógica do CEPI Curió de Santa Maria (2019), é possível apontar que foi uma das que mais citou a contação de história articulando-a com a *VII Plenarinha* e os campos de experiência, além de trazê-la como parte da rotina das crianças, ocorrendo na recepção delas e na roda de conversa, no projeto “O que cabe no meu mundinho”. Tal projeto visa cultivar os valores no dia-a-dia das crianças e conscientizá-las da necessidade em preservar os valores tais como: colaboração, participação, amizade, amor, companheirismo, gratidão, solidariedade e respeito ao próximo. A contação de história está presente como ação pedagógica a ser desenvolvida na semana de educação para a vida, na semana distrital de conscientização e promoção da educação inclusiva às crianças com necessidades educacionais especiais, na semana nacional do uso sustentável da água e na semana da criança. Ainda comparece no projeto de leitura “Conhecendo a Arte Literária Brasileira no meu mundinho” e no projeto “Mala viajante” (DF, SEEDF, PP CEPI CURIÓ, 2019).

Segundo a SEEDF, a literatura e contação de história, além de poder ser pensada como parte da rotina das crianças, se mostra como uma ferramenta, imprescindível para o processo de alfabetização e letramento das crianças, considerando a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. E isso pode ser observado em dois capítulos do documento da Plenarinha aqui mencionada: “Universo da Literatura e Alfabetização: Na magia das histórias um universo para conhecer e explorar novas culturas, modos de ser e estar no mundo!” e “A importância das práticas de letramento literário na Educação Infantil e no processo de Alfabetização: Pensando a transição”.

Peter Moss (2008), ao tratar sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pontua que essa relação pode se dar de quatro diferentes formas. A primeira se caracteriza pela Educação Infantil sendo um espaço de preparação das crianças para o Ensino Fundamental. A segunda seria marcada por uma recusa de ambas modalidades. Na terceira possibilidade, adota-se parte das práticas da Educação Infantil no Ensino

Fundamental, enquanto que, na quarta relação, há uma convergência, tanto a instituição de Educação Infantil quanto a de Ensino Fundamental atuam de forma colaborativa e compartilhada em valores e práticas. O Guia da *VII Plenarinha* traz seu entendimento sobre a transição e a questão do letramento quando cita Galvão (2016):

O objetivo da Educação infantil não é a alfabetização stricto sensu. Embora as crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta, pois na Educação Infantil muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidades de perceberem lógicas de escrita tais como sua estrutura peculiar, sua estabilidade e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (GALVÃO, 2016, p. 26 apud DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 33).

Para Magda Soares (2003), o letramento está para além da alfabetização, pois, esta diz respeito à aprendizagem da língua escrita como uma forma de discurso e o letramento é uma prática social da escrita. Todavia, não se deve pensar em alfabetização sem letramento e vice-versa, portanto, são conceitos que devem ser encadeados quando se pensa no ensino da linguagem escrita. É a educação da leitura e escrita, a partir e dentro de um contexto onde ler e escrever façam sentido, ou seja, o letramento está associado a utilização da leitura e escrita de forma social. Neste sentido, a autora afirma que o letramento é a base para a alfabetização, uma vez que a leitura e escrita são formas de se comunicar. Tendo isto em vista, o Guia da *VII Plenarinha* enuncia que, a partir do movimento do letramento na Educação Infantil, a alfabetização no Ensino Fundamental é beneficiada uma vez que “o ato de alfabetizar não pode ser meramente pedagógico, mas inclui as práticas culturais e sociais nas quais leituras e escritas são extremamente necessárias” (DF, VII PLENARINHA, 2019, p. 33).

Logo após essa breve exposição das ideias de transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental, o documento apresenta sugestões de práticas de letramento literário, que podem ser realizados nas instituições: roda de leitura, contação de história por convidados e pelas crianças, projeto literário que envolva a comunidade escolar, tempo de leitura livre, brincadeiras e jogos que explorem os sentidos do que é lido e, também a forma do texto literário e a criação de livros autorais das crianças. Além das sugestões de atividades, o documento apresenta uma lista com materiais que podem ser úteis nos momentos de contação de história e no desenvolvimento das atividades. O Guia traz várias páginas com relatos de experiência das instituições de como foi participar da *VII*

Plenarinha, alguns com imagens, como a que pode ser contemplada a seguir

Fig. 1 - Jardim de Infância Casa de Vivência - Planaltina



Fonte: Guia da VII Plenarinha (2019)

A fotografia registra o projeto “Senta que lá vem história”, que ocorre de forma quinzenal, buscando promover momentos de descobertas e diversão por meio da contação de história, tendo como princípio do projeto a ideia de que “as histórias nos ensinam a lidar com sentimentos, emoções e conflitos.” (DF, SEEDF, PP JI CASA DE VIVÊNCIA, 2019, p. 32). Pelos dois personagens que estão aparecendo no centro do olhar das crianças sentadas para verem e ouvirem a história, podemos identificar que naquele momento foi contada ou a história da Chapeuzinho Vermelho ou uma adaptação dela, como pode ocorrer algumas vezes.

Em artigo sobre contos de fadas como recurso pedagógico, Soares, Shchulz e Almendra (2015, p.10) demonstraram a pesquisa em grupos focais de uma escola classe trabalhando com “Chapeuzinho Vermelho” - a história também contada na instituição citada anteriormente - e “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque de Holanda¹⁸. Ao conversarem com as crianças sobre a experiência, as autoras relatam que: “o medo que

¹⁸ É músico, escritor e dramaturgo. Publicou “Chapeuzinho Amarelo” em 1979.

se tinha em Chapeuzinho Vermelho cede lugar ao não-medo em Chapeuzinho Amarelo, pois, ela passa a compreender que o medo só existe até enfrentá-lo”, ressaltando a questão da vivência emocional existente na contação dessa história, que é também pontuada pelo Jardim de Infância Casa de Vivência.

Tendo em vista a concepção da criança não como agente passivo, em sua Proposta Pedagógica, afirma-se que após a contação de história as atividades são desenvolvidas a partir da escuta sensível das crianças. Com intuito de destacar a autonomia das mesmas aliada a literatura infantil, o Jardim de Infância Casa de Vivência desenvolve o projeto “Meu nome e muitas descobertas”, que é também citado no Guia da *VII Plenarinha*. Tal projeto consiste na escolha da criança de um livro que possa levar para a casa, ler com a família e no seu retorno, conversar com os colegas (DF, SEEDF, PP JI CASA DE VIVÊNCIA, 2019).

O Jardim de Infância 302 Norte, visando o protagonismo infantil aliado a literatura infantil, desenvolve diferentes projetos como: o “Eu e você lemos”, no qual as crianças podem ir à biblioteca manusear os livros que quiserem e lerem da sua forma; o “Hora do Conto”, que está a cada ano alinhada com os temas da Plenarinha onde, após o momento de contação, as crianças conversam sobre a história; e a “Leitura em casa”, em que nas sextas-feiras as crianças levam um livro para casa para ler com a família. Em cada um dos projetos citados, são desenvolvidas atividades que são reunidas em um livro coletivo escrito e ilustrado pelas crianças. A culminância se dá na montagem do Circo anual, quando as crianças, pais e docentes se juntam para contar e ouvir histórias, dançar e brincar (DF, SEEDF, PP JI 302 NORTE, 2019). Já o Centro de Educação Infantil 304, do Recanto das Emas, idealizou o projeto “Embarcando numa aventura literária”. Segundo a Proposta Pedagógica da instituição o projeto:

Tem tudo a ver com a VII Plenarinha da Educação Infantil, proposto pela Diretoria de Educação Infantil do Distrito Federal, cujo tema é BRINCANDO E ENCANTANDO COM HISTÓRIAS, visando proporcionar o protagonismo infantil de forma divertida, uma vez que as crianças têm muito a oferecer com suas capacidades de criar, imaginar e reinventar nesse processo de construção do eu (DF, SEEDF, PP CEI 304, 2019, p.121).

Dentro do projeto, são estruturados miniprojetos que envolvem a contação de história no pátio, a leitura familiar de histórias e a culminância com visita de contadores de história na instituição onde as crianças, além de ouvirem histórias, podem expor e falar sobre seus trabalhos desenvolvidos ao longo do ano. O Guia da *VII Plenarinha* –

“*Brincando e Encantando com Histórias*” se torna um documento que permite seu leitor entender brevemente as contribuições da literatura infantil, conhecendo a sua historicidade, sua relação com o desenvolvimento infantil, a construção identitária de cada sujeito e a leitura de experiências institucionais com o projeto, como cada instituição desenvolve seu projeto e quais seus contributos. Não somente isso, mas é possível identificar sugestões de leituras tanto de livros infantis como artigos e materiais de leitura que abordam a temática da contação de história. Além disso, o professor-contador de história pode encontrar nesses materiais dicas e recomendações de leitura que podem ajudá-lo no momento de realizar a contação de história.

Tendo em vista esses aspectos citados, o Guia da *VII Plenarinha* parece, de certa forma, ser um material de condução para que os docentes possam aprender como executar a escuta sensível para com as crianças, como o nome mesmo já diz. Um movimento interessante seria acompanhar sua efetivação nas instituições de Educação Infantil e perceber a forma como foi apropriado pelas professoras e professores da rede, para além das imagens e notícias que comparecem no próprio documento.

Finalizando o diálogo...

Evidenciando neste estudo a *VII Plenarinha - “Brincando e Encantando com Histórias”*, na relação com as Propostas Pedagógicas de algumas instituições de Educação Infantil do Distrito Federal, é possível indicar que o documento coaduna com as proposições científicas da área de Educação Infantil, tal como evidenciado por Mônica Baptista (2010, p. 3), de que o trabalho com a linguagem escrita na primeira etapa “deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida” (BAPTISTA, 2010, p. 3). E de que a finalidade de um projeto educacional, que tem a criança como protagonista, deve pensar na forma como os pequenos são reintegrados, sendo “capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas” (EDWARDS; FORMAN, 1999, p. 303). Para além desses pontos centrais, o guia da referida Plenarinha acaba se configurando como um norteador da prática docente e fortalecedor das reflexões e (trans)formações da docência.

Referências

- ABRAMOVICH, Fany. *Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. Caminhos para a participação das crianças na educação infantil. In: ANPED SUL, 10. 2014. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: ANPEd, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/425-0.pdf Acesso agosto 2021.
- BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Belo Horizonte, p. 1-12, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192 Acesso agosto 2021.
- BARBOSA, Etienne B. L. VOLTARELLI, Monique A. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e236680, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KBFH9fGjnxpFPYfG5f8hJmh/?lang=pt#> Acesso agosto 2021.
- BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694> Acesso agosto 2021.
- BRITTO, Luiz P. L. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Ana Lúcia Goulart de Faria e Suely Amaral Mello (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- CARAMÊS, Aline de S; TELLES, Cassiano; IVO, Andressa A.; KRUG, Hugo Norberto. Legislação e formação de professores: os reflexos no meio educacional. *Conhecimento E Diversidade*, Niterói, n.10, p. 120-131. jul./dez. 2013. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1138 Acesso agosto 2021.
- COELHO, Nelly N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo*. 4 ed. Ática, 1991.
- DF. *Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil*. 2ª edição atualizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir da 1ª edição, publicada em 2014. Governo do Distrito Federal. Brasília, 2018. Disponível em: https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/05/03162113/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf Acesso agosto 2021.
- DF. Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil (CEI) 03. Brazlândia. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil (CEI) 304. Recanto das Emas. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Proposta Pedagógica do Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI) Gavião. Plano Piloto. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Proposta Pedagógica do Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI) Curió. Santa Maria. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Proposta Pedagógica do Jardim de Infância Casa de Vivência. Planaltina. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Proposta Pedagógica do Jardim de Infância 302 Norte. Plano Piloto. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2019.
- DF. Guia da VII Plenarinha da Educação Infantil - *Brincando e Encantando com Histórias*. Brasília: SEEDF, 2019.
- EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, C; GORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. A abordagem Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre:

Artmed, 1999, p. 303-309.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GDF. Educação – SEE. Projeto IX Plenarilha: Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar. *Criança Feliz Brasiliense*. s/d. Disponível em: <http://criancafelizbrasiliense.df.gov.br/secretaria-de-estado-de-educacao-see/> Acesso agosto 2021.

MOSS, Peter. What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? In: *Research in Comparative and International Education*, vol. 3, no. 3, set. 2008, p. 224–234

NÓVOA, Antonio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Ivete Manguiera de Souza. MADEIRA-COELHO, Cristina. A Plenarilha da Educação Infantil nas Escolas Públicas do Distrito Federal como campo de configuração e expressão subjetiva das crianças. In: II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade, 2019, Brasília. *Anais eletrônicos...* Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/sneqs-2019/papers/a-plenarilha-da-educacao-infantil-nas-escolas-publicas-do-distrito-federal-como-campo-de-configuracao-e-expressao-subjet>. Acesso agosto 2021.

REBELO, Aline H. M. *Bases teóricas de documentos curriculares para a Educação Infantil: um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito Federal*. Tese (doutorado). Orientadora, Eloisa Acires Candal Rocha. Coorientadora Márcia Buss-Simão. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020. 293 p.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247

SOARES, Fernanda Oliveira; SCHULZ, Veridiane; ALMENDRA, Renata Silva. *A Interação Dos Contos de Fadas como recurso pedagógico da Literatura Infantil*. Brasília, v., n., p. 01-16, 2015. Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/2c44237f872c11d56261e4e5b608bf6c.pdf Acesso agosto 2021.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Submetido em agosto de 2021

Aceito em dezembro de 2021

FLUXO CONTÍNUO

VITALIDADE DE LÍNGUA NA PERSPETIVA DA COMUNIDADE DE FALA: O CASO DO PATUÁ

LANGUAGE VITALITY IN THE PERSPECTIVE OF SPEECH COMMUNITY: THE CASE OF PATUÁ

JINGWEI ZHANG

jwzhang@um.edu.mo

Universidade de Macau

<http://orcid.org/0000-0002-9515-6109>

SZU-YU LEE

lee.szuyu@yahoo.com

Universidade de Macau

<http://orcid.org/0000-00034353-1509>

RESUMO: Tendo em conta a teorização insuficiente da vitalidade de língua, este artigo explora as características da comunidade da vitalidade de língua por utilizar a “teoria da comunidade de fala” da sociolinguística. O artigo examina primeiro sete métodos de avaliação da vitalidade de língua e descobre que estes métodos têm considerado a natureza da comunidade em diferentes graus, o que pode ajudar a desenvolver a teoria da vitalidade de língua a partir da perspetiva da comunidade de fala. Por um lado, os estudos da vitalidade de língua na perspetiva da comunidade podem identificar as causas das mudanças na vitalidade de língua e, por outro lado, podem alargar o âmbito da proteção e do renascimento das línguas ameaçadas de extinção. Tomando o Patuá de Macau como exemplo, este artigo analisa as causas da sua emergência, propagação e declínio, e descobre que a mudança na sua estrutura da comunidade de fala é a causa da sua morte. Este artigo propõe finalmente algumas sugestões para a proteção do Patuá. O desenvolvimento das comunidades de fala do Patuá deve ser em conjunto com as comunidades ultramarinas dos portugueses nascidos em Macau. Isto porque as condições internas e externas destas comunidades são muito melhores para a manutenção e herança do Patuá do que a comunidade macaense.

PALAVRAS-CHAVE: Vitalidade de língua; Língua ameaçada de extinção; Comunidade de fala; Patuá; Avaliação da vitalidade de língua.

ABSTRACT: *In view of the insufficient theorization of language vitality, this paper explores the community features of language vitality by using the “speech community theory” of sociolinguistics. The paper first examines seven assessment methods of language vitality and finds that these methods have considered the nature of community to varying degrees, which can help develop the theory of language vitality from the perspective of speech community. On the one hand, the studies of language vitality from the community perspective can identify the causes of changes in language vitality, and on the other hand, it can broaden the scope for the protection and revival of endangered languages. Taking the Patuá of Macao as an example, this paper analyzes the causes of its emergence, spread and decline, and finds that the change in its speech community structure is the cause for its death. This paper finally proposes some suggestions for the protection of Patuá. The development of speech communities of Patuá should be in*

conjunction with overseas communities of Macao-born Portuguese. Because the internal and external conditions of these communities are much better for the maintenance and inheritance of Patuá than the Macao community.

KEYWORDS: Language vitality; Language endangerment; Speech community; Patuá; Assessment of language vitality.

Antecedentes, conotações e lacunas no estudo da “Vitalidade de Língua”

O conceito de vitalidade de língua está intimamente relacionado com outros, como os de língua ameaçada de extinção, proteção e revitalização de língua. A língua ameaçada de extinção é um campo de pesquisa linguística que se formou gradualmente no final do século passado. A *Cambridge University Press* e a *Oxford University Press* publicaram estes manuais sobre língua ameaçada de extinção: *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* e *The Oxford Handbook of Endangered Languages*, nos quais a vitalidade de língua, a proteção e a revitalização de língua fazem parte dos capítulos dos manuais, indicando que esses tópicos são os subtópicos dos estudos de língua ameaçada de extinção. Portanto, para discutir os estudos da vitalidade de língua, é necessário discutir, primeiramente, a origem do seu campo de estudo, que é a causa e a perspectiva de estudos de língua ameaçada de extinção.

Os estudos de língua ameaçada de extinção começaram a ser alvo de atenção pelos círculos acadêmicos desde o final dos anos 80 e o início dos anos 90 do século XX. Durante esse período, foi publicada uma série de artigos e livros influentes, tais como os de Dorian (1989), Fishman (1991), Robins e Uhlenbeck (1991). O mais notável de todos foi um número especial de língua ameaçada de extinção editada pelo jornal *Language* em 1992, contendo uma série de sete artigos. Essa série de artigos foi classificada em primeiro lugar no número de *downloads* no jornal nos últimos anos. Krauss (1992), pela primeira vez, traçou uma analogia entre a extinção de língua e a extinção biológica, apresentando juntamente a extinção de língua e o seu valor humano. O estudo também apontou claramente pela primeira vez a relação entre a língua ameaçada de extinção e o estudo de linguística. Isto é, 90% dos sujeitos de estudo de linguística estão a enfrentar a ameaça de desaparecer. Ele defendeu que os pesquisadores linguísticos investissem numa equipa de registo de línguas para escrever arquivos e dicionários de línguas. O desenvolvimento do campo de pesquisa de línguas ameaçadas de extinção não apenas despertou a preocupação sobre os problemas de línguas ameaçadas de extinção da

comunidade linguística, mas também de toda a sociedade. Por exemplo, as Nações Unidas designaram o ano de 1992 como “O Ano das Línguas Ameaçadas de Extinção”, apelando aos países a tomarem medidas para salvar e registrar as línguas ameaçadas de extinção para manter a diversidade linguística. Através dos esforços de vários círculos ao longo dos últimos 30 anos, o campo de pesquisa de língua ameaçada de extinção fez um grande progresso. Por exemplo, existem e registam-se 7111 línguas em *Ethnologue*, 22ª edição¹⁹, estabelecendo-se *Catalogue of Endangered Languages*²⁰ Online, descrevendo e acompanhando as situações de 3423 línguas ameaçadas de extinção. Devido ao acúmulo de materiais e ao desenvolvimento da tecnologia, os estudos sobre a velocidade da extinção de línguas globais e a distribuição de línguas ameaçadas de extinção também se desenvolvem rapidamente. Simons (2019) apontou que a velocidade de extinção de línguas globais é de nove línguas por ano. A África Subsaariana tem uma velocidade baixa de extinção de línguas, e as velocidades de extinção de línguas norte-americanas e australianas estão em declínio, enquanto outras estão a subir. Em resumo, a tarefa principal dos estudos sobre a língua ameaçada de extinção tem sido identificar e documentar línguas ameaçadas de extinção por mais de duas décadas (SEIFART, EVANS & HAMMARSTRÖM, 2018). Neste processo, a perspectiva de estudo mais importante dos estudos de língua ameaçada de extinção é a perspectiva linguística, que é descrever, analisar e discutir as línguas. Os métodos de proteção de línguas nessa fase também se concentram nas estruturas de ontologia e na compilação de dicionários de línguas ameaçadas de extinção, isso é, a “preservação linguística” (LI, 2019). Mufwene (2017), ao refletir sobre esta fase de estudos sobre língua ameaçada de extinção, deixou claro que lhes faltara profundidade temporal e perspectiva geral, ou seja, não se consideraram as causas de línguas ameaçadas de extinção numa perspectiva cronológica, e não se consideraram as questões como a coexistência e a competição de línguas numa perspectiva comunitária. Os estudos sobre língua ameaçada de extinção estão a enfrentar uma virada e, ao mesmo tempo, os estudos sobre a vitalidade de língua que estão relacionados intimamente com ela também precisam ser ajustados correspondentemente.

Os estudos da vitalidade de língua podem medir a ameaça de línguas, identificando a sua necessidade de proteção, avaliando a eficácia das técnicas de preservação e

¹⁹ Disponível em: <https://www.ethnologue.com>.

²⁰ Disponível em: <http://endangeredlanguages.com>.

revitalização de línguas. Numerosos estudiosos propuseram abordagens diferentes de avaliação da vitalidade de língua, incluindo: Fishman (1991), o grupo de peritos das Nações Unidas no estudo de língua ameaçada de extinção, e assim por diante (2003). Essas abordagens têm desempenhado um papel importante no desenvolvimento de língua ameaçada de extinção. Porém, Mufwene (2017) salientou que os estudos da vitalidade de língua não foram teorizados suficientemente. Uma teoria da vitalidade de língua deve revelar as fontes que sustentam ou corroem essa vitalidade, ou seja, ajudando a explicar porque e como uma língua está em ameaça. Uma teoria desse tipo da vitalidade de língua também deve revelar que tipos de características de língua são mais relevantes para a sua vitalidade; as características linguísticas mais relativas a sua vitalidade estão relacionadas com a avaliação de línguas de extinção. Se uma língua é considerada como um sistema, morre quando tem apenas a última pessoa que a fala; se uma língua é considerada como uma atividade prática, mesmo que existam muitas pessoas que a dominam, ela pode ser declarada morta quando as pessoas não se comunicam nessa língua. A primeira é uma perspectiva linguística, a segunda é uma perspectiva dos falantes ou uma perspectiva da comunidade. Qual perspectiva deve ser escolhida também é uma questão que a teoria da vitalidade de língua deve explorar.

Nos últimos anos, tem havido um aumento de estudos relacionados com a vitalidade de língua, mas as teorias não são totalmente desenvolvidas. Os estudos de reconhecimento de língua que estão relacionados à vitalidade de língua foram combinados com a “teoria da comunidade de fala”, sugerindo que uma língua seja uma ferramenta de comunicação e identificação da comunidade de fala (XU, 2018); os estudos de língua ameaçada de extinção, relativos intimamente com a vitalidade de língua, também se juntaram à perspectiva da comunidade. O artigo se concentrará nas questões da comunidade na teoria da dinâmica de língua. A segunda parte do artigo combinará a teoria da vitalidade de língua com a teoria da comunidade de fala para analisar as características da comunidade do sistema de avaliação de vitalidade de língua existente e comparar as diferenças nas características da comunidade em sistemas diferentes de avaliação da vitalidade de língua. A terceira parte do artigo fará uma distinção entre línguas indígenas e não indígenas, com foco em uma das línguas não indígenas do nosso país, o patuá, e discutirá o papel único que a “comunidade” pode adotar na avaliação de línguas não indígenas e analisará as causas da geração, difusão e declínio do patuá de um pensamento da comunidade de fala

e revelará a fonte de erosão da vitalidade da língua. A quarta parte do artigo será a conclusão.

Comunidade de fala e vitalidade de Língua

A conotação de “comunitário”

O comunitário significa “caraterísticas da comunidade”. A noção comunidade discutida neste artigo não é um conceito de comunidade da sociologia, mas é um conceito de “comunidade de fala” da linguística. Várias gerações de sociolinguistas definiram a “comunidade da fala”, *cf.* Xu (2004; 2010). O artigo utiliza a definição dada por Gumperz em 1982, com base nas duas definições de 1962 e 1968, e incorporando vários pontos de vista de outros: “A comunidade de fala é um sistema diversificado de falantes ligado por normas e aspirações partilhadas” (GUMPERZ, 1982). Esta definição sugere que: (1) a comunidade de fala é um sistema sobre falantes, não sobre a língua; (2) esses falantes partilham normas comuns de uso da língua e atitudes de fala; (3) existe interação verbal e intensidade comunicativa entre esses falantes. Com base na investigação existente sobre comunidades de fala, Xu (2004) propõe ainda cinco elementos da comunidade de fala, nomeadamente: um número certo de falantes (populações), uma área determinada de atividades (regiões), atividades de fala frequentes entre falantes (interações), atitudes de fala e critérios de avaliação de língua comuns entre falantes (identidade), falantes que compartilham algumas alguns sistemas de símbolos linguísticos e normas de uso (instalações). Embora campos de estudo como a linguística teórica e a dialetologia também se concentrem nos elementos como a população, a região e os sistemas de símbolos linguísticos, a contribuição mais proeminente da teoria da comunidade de fala em relação a eles é a ênfase nas normas de uso de língua no elemento de instalação, bem como nos elementos de interação e identidade. Por isso, em contraste com a sociologia, o aspeto “comunitário” de língua reflete-se também nas normas comuns de uso de língua, interação e identidade de falantes.

As características comunitárias dos métodos de avaliação da “vitalidade de língua” existentes

Existem três termos ingleses traduzidos em “vitalidade de língua” nos artigos chineses: o primeiro é conhecido como “*language vitality*” (FAN, 2006), o segundo é “*linguistic vitality*” (DAI & ZHANG, 2006), o terceiro é “*ethnolinguistic vitality*” (XU, 2010). Não há grandes diferenças nas primeiras duas traduções, mas a terceira, deve ser traduzida, precisamente, como “vitalidade etnolinguística”. Por exemplo, Zhang e Li (2010) usam essa tradução. O conceito da “vitalidade etnolinguística” foi introduzido pela primeira vez por Gile *et al.* (GILES, BOURHIS & TAYLOR, 1977), que se refere às forças que “mantêm comunidades diferentes em contacto umas com as outras como entidades coletivas distintas e ativas” (GILES *ET AL.*, 1977). É um conceito subordinado à linguística humana e é mais frequentemente utilizado para descrever a vitalidade das línguas indígenas, podendo por isso ser subsumido sob o termo mais amplo de vitalidade de língua. Em termos de sistema de avaliação da vitalidade de língua, serão divididas em duas categorias: a primeira categoria é o sistema de avaliação de “*language vitality*” ou “*linguistic vitality*”, a segunda categoria é o sistema de avaliação de “*ethnolinguistic vitality*”.

A primeira categoria é representada pelo “*Graded intergenerational disruption scale, GIDS*” de Fishman (1991), pela “Vitalidade de língua e fatores de língua ameaçada de extinção” do grupo de especialistas em línguas ameaçadas de extinção convocado pela UNESCO (2003), pelo “*Ethnologue’s expanded graded intergenerational disruption scale, EGIDS*” de Lewis e Simons (2010), e pelo “*Language endangerment index*” de Lee e Van Way (2016), que se correspondem ao número 1 a 4 da Quadro 1. Iremos começar a explicar as suas características da comunidade uma por uma.

Quadro 1. Visão geral dos métodos de avaliação da vitalidade de língua

Número	Métodos de Avaliação	Referências Bibliográficas	Modelos	Fatores Principais
1	<i>Graded intergenerational disruption scale, GIDS</i>	Fishman, 1991	8 estágios	<ul style="list-style-type: none"> - Herança intergeracional - Função da língua - Domínio de uso da língua - Alfabetização dos falantes
2	Vitalidade de língua e fatores de língua ameaçada de extinção	UNESCO, 2003	9 fatores	<ul style="list-style-type: none"> - Herança intergeracional - Número absoluto dos falantes - População absoluta - Proporção de população relativa - Locais e funções de uso



				<ul style="list-style-type: none">- Novos campos e meios de comunicação- Atitudes e políticas governamentais em matéria da língua- Atitudes dos membros da comunidade em relação à língua- Quantidade e qualidade dos registos da língua
3	<i>Ethnologue's expanded graded intergenerational disruption scale, EGIDS</i>	Lewis e Simons, 2010	13 níveis	<ul style="list-style-type: none">- Herança da língua- Domínio de uso da língua- Alfabetização- Identidade étnica
4	Índice de língua ameaçada de extinção	Lee e Van Way, 2016	4 indicadores	<ul style="list-style-type: none">- Herança intergeracional- Número absoluto dos falantes- Tendência no número dos falantes- Domínios de uso da língua
5	Vitalidade etnolinguística	Giles, Bourhis e Taylor, 1977	3 fatores	<ul style="list-style-type: none">- Estado social- Estado populacional- Apoio de instituições públicas
6	Indicadores subjetivos de vitalidade de língua	Bourhis, Giles e Rosenthal, 1981	3 fatores	<p>Avaliação subjetiva dos três fatores seguintes por membros da comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none">- Estado social- Estado populacional- Apoio de instituições públicas
7	Indicadores de vitalidade etnolinguística	Landweer, 2000	8 indicadores	<ul style="list-style-type: none">- Possibilidades de contato- Domínios de uso da língua- Alternância de código linguístico- Dinâmica da população- Redes sociais- Perspetivas sociais- Prestígio da língua- Base económica

Fonte: FISHMAN, J. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

UNESCO Ad Hoc Expert Group. *Language Vitality and Endangerment*, Paris, 2003.

Lewis, M. P.; Simons, G. F. Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique*, v. 55, n. 2, pp. 103-120, 2010.

Lee, H.; VAN WAY, J. Assessing levels of endangerment in the Catalogue of Endangered Languages (ELCat) using the language endangerment index (LEI). *Language in Society*, v. 45, n. 2, pp. 271-292, 2016.

Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. (1977). *Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations*. In

H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press, pp. 307-348, 1977.

BOURHIS, R., Giles, H. & Rosenthal, D. Notes on the construction of a 'subjective vitality questionnaire' for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 2, n. 2, pp. 145-155, 1981.

Landweer, L. Indicators of ethnolinguistic vitality. *Notes on Sociolinguistics*, v.5, n. 1, pp. 5-22, 2000.

(1) O “*Graded intergenerational disruption scale, GIDS*” de Fishman é baseado na herança de língua e divide a vitalidade de língua de fraca a forte em oito estágios: a fase mais fraca da vitalidade é indicada pelos adultos da comunidade que aprendem a língua como segunda língua, e a fase mais forte é indicada pela língua utilizada na educação, trabalho, meios de comunicação, governo, e outros domínios. Neste sistema de avaliação, a herança intergeracional, a função da língua, o domínio de uso da língua e a alfabetização dos falantes são os elementos centrais na avaliação do nível da vitalidade de língua. Os domínios de herança intergeracional, função da língua e o domínio de uso da língua são os mais “comunitários”, uma vez que são constituídos pelas normas de uso partilhadas pelos falantes da comunidade e governam a interação entre os falantes.

(2) Existem nove fatores na “Vitalidade de língua e fatores de língua ameaçada de extinção” das Nações Unidas: (1) a herança intergeracional da língua; (2) a população absoluta que usa língua; (3) a proporção da população total que usa a língua; (4) tendência no uso dos domínios da língua existentes; (5) respostas dos novos domínios meios de comunicação social; (6) materiais usados para o ensino e aprendizagem da língua; (7) atitudes e políticas governamentais e institucionais sobre a língua, incluindo estatuto oficial e uso; (8) atitudes dos membros da comunidade em relação à sua própria língua; e (9) a quantidade e qualidade dos registos da língua. Os fatores comunitários incluem (1)(3)(4)(5)(7)(8).

(3) O “*Ethnologue’s expanded graded intergenerational disruption scale, EGIDS*” de Lewis e Simons é uma versão alargada da “*Graded intergenerational disruption scale*”. A escala avalia os fatores principais do nível de vitalidade de língua, incluindo a herança da língua, o domínio de uso da língua, a alfabetização e a identidade étnica. Para além da alfabetização, os outros três fatores também são comunitários, particularmente a identidade étnica, que é uma adição mais importante à escala de Fishman. Além disso, outra diferença da escala de Fishman é que a escala de Lewis e Simons usa 13 níveis (internacional, nacional, regional, comercial, educacional, escrito, vigoroso, ameaçada, em mudança, moribunda, quase extinta, dormente, morta) para substituir os oito estágios

da escala de Fishman. Esses 13 níveis combinam os diferentes níveis da vitalidade de língua (vigoroso, ameaçada, moribunda, quase extinta, dormente, morta) com os domínios de uso da língua (internacional, nacional, regional, comercial, educacional, escrito). Esta alteração reflete a importância da característica comunitária dos domínios de uso na escala, mas a sua apresentação é relativamente implícita e esta importância não é explicitamente declarada e elaborada.

(4) O “Índice de língua ameaçada de extinção” de Lee e Van Way difere ligeiramente dos três métodos de avaliação mencionados acima, é usado principalmente para a construção do mapa de línguas ameaçadas de extinção (SIMONS, 2019), já que concluiu uma avaliação de 7055 línguas para fornecer uma visão geral e distribuição de línguas ameaçadas de extinção no mundo todo. O índice usa quatro fatores para avaliar o grau de língua ameaçada de extinção: herança intergeracional, número absoluto de falantes, tendência em números de falantes e domínios de uso da língua. Esse método é usado para avaliar línguas com menos informações, podendo ser considerado uma versão simplificada do sistema de avaliação. Desses quatro fatores, a herança intergeracional e os domínios de uso da língua são baseados na comunidade.

Os representantes da segunda categoria de sistemas de avaliação da vitalidade de língua incluem os Indicadores de vitalidade etnolinguística (*Ethnolinguistic vitality*) de Giles, Bourhis e Taylor (1977), os indicadores subjetivos de vitalidade de língua (*Subjective vitality*) de Bourhis, Giles e Rosenthal (1981) e os Indicadores de vitalidade etnolinguística de Landweer (2010) (*Indicators of ethnolinguistic vitality*). Correspondendo respectivamente aos números (5) a (7) na Quadro 1. (5) e (6) têm relacionamento de herança, portanto, explica-se juntamente.

(5) Os Indicadores de vitalidade etnolinguística de Giles, Bourhis e Taylor listam três fatores que determinam o dinamismo de língua: estado social, estado populacional e apoio institucional. O status social refere-se ao estado econômico, político, social e histórico de uma língua num ambiente bilíngue ou multilíngue; o estado populacional refere-se ao número absoluto, proporção relativa, taxa de natalidade, taxa de casamento interétnico, *etc.* de falantes nesta língua; o apoio institucional refere-se ao apoio de língua dado por comunidades até a países nos meios de comunicação, educação, governo, indústria, religião e cultura. Do ponto de vista desses três fatores, todos eles são comunitários. Ao coletar dados sobre esses três fatores, Giles *et al.* usaram principalmente

relatórios de média e dados demográficos, e embora os dados sejam relativamente objetivos, não refletem a psicologia social dos membros da comunidade de fala sobre a manutenção da língua. Em função disso, Bourhis *et al.* propuseram os Indicadores Subjetivos de Vitalidade de Língua, ou seja, utilizando a percepção e avaliação dos falantes desses três fatores, ainda possuindo características da comunidade.

(6) Os Indicadores de vitalidade etnolinguística de Landweer incluem oito fatores: possibilidade de contato, domínios de uso da língua, troca de código, dinâmica da população, redes sociais, perspectivas sociais, reputação da língua e fundamento económico. Ao contrário de outros estudos, Landweer apontou no início do artigo que “esses fatores indicam a direção sustentada ou transformada de uma comunidade de fala, em oposição à sua língua tradicional”, indicando assim que a perspectiva do estudo se mudou de língua para comunidade de fala. Ao descrever cada um dos fatores que se seguem, a unidade de estudo é a comunidade de fala e não a língua. Como “possibilidades de contato”, não se refere a possibilidade de contato em língua, mas se a comunidade de língua é localizada num local densamente povoado onde os seus membros têm acesso a contatar com falantes de outras línguas. Portanto, os oito fatores do índice de vitalidade de língua têm características comunitárias.

Os sete sistemas de avaliação de vitalidade linguística descritos acima têm em conta, em graus variáveis, o aspecto “comunidade” de língua, usando o estado étnico, os domínios de uso, a herança intergeracional, a atitude e a identidade da língua como indicadores de vitalidade de língua. O sistema que considera mais a “comunidade” são os Indicadores de Vitalidade Etnolinguística, o Índice de Língua Ameaçada de Extinção considera menos. Em geral, os indicadores da vitalidade de língua de (5) a (7) na Quadro 1 são mais focados no estudo da língua na comunidade, porque os indicadores são usados principalmente para examinar línguas indígenas. As línguas indígenas ameaçadas de extinção e grupos indígenas, comunidades de línguas indígenas são principalmente coincidentes, e é mais operacional investigar os indicadores da comunidade. Os quatro indicadores de identificação de línguas classificados de (1) a (4) na Quadro 1 não são usados apenas para avaliar línguas indígenas, mas também línguas não indígenas. A definição dessas línguas mistas é mais controversa e é mais difícil definir as suas próprias comunidades de fala. Portanto, a operação dos indicadores da comunidade é mais difícil. Além disso, os dados usados nesses sistemas de avaliação são principalmente de segunda

mão, portanto, os dados necessários são relativamente fáceis de coletar e objetivos. Ao usar o sistema de avaliação de vitalidade etnolinguística, os pesquisadores tendem a adaptar o questionário à comunidade e a recolher dados primários de forma orientada, (SCHREIBER & SITARIDOU, 2017), para que possam ser recolhidos dados sobre mais tópicos de nicho, tais como comutação de código, redes sociais e sobre dados mais subjetivos, tais como reputação de língua e estado étnico.

Em resumo, neste tópico analisamos a característica comunitária de vários sistemas importantes de avaliação da vitalidade de língua a fim de facilitar a conceção de esquemas de avaliação operacionais e comunitários por outros pesquisadores, e para demonstrar que os sistemas de avaliação existentes são, em graus variáveis, compatíveis com a teoria da comunidade de fala, e que existe uma base para o desenvolvimento de características comunitárias da teoria da vitalidade de língua.

O papel da “Comunitário” na avaliação da Vitalidade de Língua

Os estudos existentes de línguas ameaçadas de extinção visam principalmente as línguas indígenas (LEE, 2018). O ano de 2019 foi o “Ano Internacional das Línguas Indígenas”, estabelecido pelas Nações Unidas, com o tema “Línguas indígenas são essenciais para o desenvolvimento sustentável, construção da paz e reconciliação”. É óbvio que as instituições acadêmicas e internacionais colocam grande ênfase na promoção e proteção da diversidade das línguas indígenas. Como mencionado acima, as línguas indígenas ameaçadas de extinção sobrepõem-se às comunidades de línguas indígenas e grupos indígenas. Por isso, as estatísticas como população absoluta, proporção relativa de população, herança intergeracional, *etc.*, a situação da comunidade é suficiente para representar a situação geral da língua.

Porém, existem muitas línguas não indígenas no mundo, e a avaliação da sua vitalidade ou extinção é frequentemente ignorada (LEE, 2018). As línguas não indígenas se referem principalmente às línguas mistas, incluindo *pidgin* e crioulo, que são produzidas pelo contato e fusão de duas ou mais línguas. Vale dizer que *pidgin* não é a língua materna de nenhuma comunidade de fala, enquanto o crioulo se desenvolveu a partir de *pidgin*, e é a língua materna dos descendentes falantes de *pidgin*. Sendo a história dessas duas línguas é relativamente curta, a história da civilização humana moderna pode até registrar completamente todo o processo de surgimento e desaparecimento duma

língua mista, o que é inimaginável para as línguas indígenas. Concentrarmo-nos nas línguas para as quais temos informações sobre a sua “vida inteira”, talvez possamos explicar as razões pelas quais línguas estão ameaçadas e como se tornam em extinção, porque essas línguas podem nos fornecer informações sobre a sua geração e disseminação. Neste tópico pretendemos usar a língua crioula em Macau, o Patuá, como exemplo de análise de língua não indígena, analisando as causas do seu surgimento e disseminação, revelando a fonte da erosão da vitalidade de língua e explicando as razões de ser ameaçada. Finalmente, discutiremos o papel especial da “comunidade” na avaliação da vitalidade de língua não indígena.

Depois que os portugueses ocuparam Macau em 1557, o português entrou em contato com os dialetos chineses locais, formando uma língua mista sino-portuguesa, conhecida como patuá. De acordo com as análises de Cui (2019), a razão do surgimento do patuá foi assim: depois que os portugueses chegaram a Macau, eles precisavam dos intermediários para negociar com os habitantes locais. O primeiro intermediário foi uma pessoa de Malaca que entendia português e chinês, e depois os chineses se juntaram ao trabalho de ser intermediários, formando-se gradualmente um crioulo comercial para o comércio sino-português, que é o patuá. Além de ser um crioulo comercial local em Macau, o patuá também era usado como meio de comunicação entre a China e os países ocidentais. Portanto, o patuá é um crioulo que combina palavras portuguesas, malaias, chinesas, inglesas e cantonesas.

Portugal iniciou a *Era dos Descobrimentos* e o seu comércio colonial espalhou-se por todo o mundo na história do século XV ao século XIX. Existiam línguas mistas de português diferentes em todas as partes do mundo. Os círculos acadêmicos estrangeiros chamam-lhes, geralmente, crioulos de base portuguesa, como o crioulo de base portuguesa de Jacarta e o crioulo de base portuguesa de Malaca (LADHAMS, 2009), *etc.*, mas muitos deles já morreram. Por exemplo, os crioulos de base portuguesa usados em Jacarta, Indonésia e em Timor-Leste desapareceram, e os outros estão em extinção. Três das 96 línguas não indígenas avaliadas por Lee (2018) são crioulos de base portuguesa, a saber: *Diu Indo-Portuguese*, *Malaccan Creole Portuguese* e *Macao Portuguese Creole*. Os resultados de avaliações do índice de línguas ameaçadas de extinção das duas primeiras línguas estão em extinção e o patuá está seriamente em extinção. Segundo as estatísticas das Nações Unidas em 2011, Macau tinha uma população de menos de 50

peessoas que eram fluentes no patuá. Antes de meados do século XIX, o patuá era a língua comum dos macaenses. Desde o final do século XIX, devido à popularidade da educação oficial em língua portuguesa e à promoção de cantonês e inglês, o patuá começou a ser declinado. Segundo Cheng e Liu (1990), a língua franca dos macaenses na década de 1980 já era o português e o cantonês. De acordo com os Resultados Globais dos Intercensos 2016 de Macau²¹, existiam 11.715 pessoas em Macau que eram de descendências portuguesas, a maioria dos quais eram macaenses. Em junho de 2019, entrevistámos cinco macaenses, eram quatro homens e uma mulher, com idade média de 70 anos. Isso porque só encontramos pessoas dessas idades que falavam ou conheciam o patuá. Descobrimos que o patuá não é um sinal de manutenção da identidade dos macaenses. Todos esses entrevistados falam cantonês e português fluentemente, além de também falarem inglês. Escrevem português e inglês, mas não conseguem escrever caracteres chineses. A capacidade de falar chinês português e inglês, e a capacidade de escrever português e inglês já se tornaram a sua marca nova de reconhecimento de língua. Um dos entrevistados disse que os mais velhos falavam patuá, e sorriu quando ouviu o patuá e achou que era interessante, mas não usou, pois possuía pouca relação com o patuá. Neste caso, a situação ameaçada do patuá é difícil de reverter. Provavelmente, essa é a razão do declínio dos outros crioulos de base portuguesa, porque a comunidade de fala que apoia a geração e a disseminação dessas línguas não existe mais. A razão fundamental é que as condições sociais, económicas e políticas que estão intimamente relacionadas à comunidade de fala já mudaram. Se queremos manter ou revitalizar o dinamismo dessas línguas, é necessário combinar as situações atuais e as características da comunidade de fala existente para encontrar um novo impulso para a sua sobrevivência. Para o patuá, a sua função de comunicação e identificação foi bastante enfraquecida, mas ainda mantém o papel simbólico dos 400 anos de história das trocas entre a China e o Ocidente em Macau. Deve-se assim ser um ponto de apoio, *restabelecer-se* uma comunidade do patuá, como um grupo de teatro local produz teatro em patuá, promovendo o patuá como “Dóci Língu di Macau” e “Doci Papiçam” (*Jornal Puhua*, 2019) para lutar pela identidade nova dos jovens, assim é um meio viável.

Na entrevista percebemos que, embora o patuá tenha origem em Macau, não se

²¹ Disponível em: https://www.dsec.gov.mo/getAttachment/bfa0112a-eaf3-49a9-9168-b5add46e9d65/C_ICEN_PUB_2016_Y.aspx

limita a Macau. Os macaenses estão em todo o mundo, por exemplo, nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália e, em outros países, também há comunidades macaenses. A população dessas comunidades que são fluentes no patuá ainda é muito grande, excedendo muito a população em Macau. Por exemplo, o evento “Dia do Patuá”, realizou-se na Califórnia em março de 2019, havia mais de 100 falantes nativos do patuá que participaram (*O Clarim*, 2019). Em certo sentido, o patuá transcendeu as fronteiras geográficas e, embora perca a sua vitalidade em Macau, ainda é mantido e transmitido nos países ingleses como o Canadá, os Estados Unidos e a Austrália. Esses países de língua inglesa não têm a conveniência de aprender o bilinguismo português-chinês e o ambiente da comunidade de fala. Não há um meio linguístico para tornar o patuá como a ligação da identidade étnica dos macaenses. Nos estudos existentes sobre o patuá em extinção, não se consideram as situações dos macaenses que vivem no exterior, o que tem relação com a falta de pontos de vista da comunidade. Na maioria dos casos, há mais de uma comunidade de fala para uma língua, as comunidades de fala diferentes têm relações diferentes entre coexistência de línguas e competição. Investigar-se a vitalidade de língua em termos da comunidade da fala é particularmente importante para a avaliação abrangente da vitalidade de língua e o desenvolvimento dum plano de revitalização de língua. Para o patuá, a elaboração dum plano de revitalização para essas comunidades energéticas no exterior pode ser a chave para a sua herança.

No geral, o “destino” do patuá está relacionado à perda de apoio da comunidade. A origem do patuá deveu-se originalmente às necessidades dos intermediários comerciais. Quando Portugal adquiriu o domínio oficial de Macau em 1557, um grande número de portugueses trabalhou e se estabeleceu ali, e o número de falantes do patuá aumentou. Ao mesmo tempo, Macau era o porto de trânsito e comércio do sul da China na época (WEI, 1990). O patuá tornou-se naturalmente a língua de comunicação mais antiga entre a China e o Ocidente. Contudo, depois da abertura do porto de Hong Kong em meados do século XIX, a vantagem de Macau como transferência comercial foi gradualmente substituída por Hong Kong. Com a popularidade do português padrão, a função do patuá também foi enfraquecida. As afiliações dos macaenses tornaram-se gradualmente “à chinesa”, e usar fluentemente do bilíngue luso-chinês tornou-se um novo meio de manter a sua identidade. O patuá perdeu gradualmente o apoio da comunidade de fala em Macau. No entanto, os estudos do patuá existentes negligenciaram as comunidades do patuá no exterior. As

associações de proteção do patuá podem cooperar com as comunidades do patuá no exterior para desenvolver comunidades de fala, porque as condições internas e externas dessas comunidades são mais propícias à manutenção e a sua herança do que em Macau. Essas comunidades poderão ser a chave para a revitalização do patuá.

Conclusão

Observou-se que a vitalidade da língua não é suficientemente teorizada. Este artigo combina a tendência de desenvolvimento do estudo de línguas ameaçadas de extinção e do estudo de reconhecimento de linguagem que está relacionado ao estudo de vitalidade de língua nos últimos anos, enfocando as características da comunidade da teoria da vitalidade de língua. O artigo sintetiza, em primeiro lugar, os sete sistemas de avaliação da vitalidade de língua existentes com a “teoria da comunidade verbal” e descobre que esses indicadores consideram a comunidade de língua em vários graus. A coleta de dados dos indicadores da comunidade linguística é relativamente difícil e a operabilidade é mais fraca do que os indicadores não comunitários. No entanto, da perspectiva dos sistemas de avaliação da vitalidade de língua existentes, já se tem a base para o desenvolvimento das características da comunidade da teoria da vitalidade de língua.

O artigo distingue línguas indígenas e não indígenas e indica que avaliar a vitalidade de língua de uma perspectiva da comunidade tem um papel mais exclusivo para as línguas não indígenas. Tomando o patuá como um exemplo, o artigo discute a origem, a difusão e o declínio do patuá e descobre que a sua ameaça se deve ao fato de que a fundação da comunidade de fala que se apoia ao seu surgimento e difusão já se mudou. A abordagem comunitária da proteção dessas línguas procura, combinando a situação da sua comunidade de fala existente, o novo ímpeto de sobrevivência. A comunidade de fala estrangeira do patuá é a chave para o proteger. Uma vez que a competição entre o patuá, o chinês e o português não é tão intensa como a competição em Macau, tanto o número de falantes como o reconhecimento da língua pelos membros da comunidade são melhores do que os de Macau.

Quando a vitalidade de língua ou o estudo de línguas ameaçadas de extinção deixa a perspectiva da linguagem e adota a perspectiva da comunidade, pode-se abrir novas ideias para a proteção e a revitalização de línguas ameaçadas de extinção. A perspectiva da

comunidade pode ajudar a revelar as razões do declínio e ameaça de línguas. A razão pela qual os falantes desistem da língua materna não está na língua, porque a língua está a enfrentar uma nova competição de línguas e está numa posição fraca na competição, isso é causado pela superposição de novas condições sociais, económicas e políticas. Não é uma solução a longo prazo exigir que os falantes nativos continuem a usar ou transmitir a língua, o que, de certa forma, enfraquece a sua competitividade na nova ordem social e económica. A proteção ou a revitalização de língua da perspectiva da comunidade defende que se constitua uma comunidade de fala nova em combinação com o ambiente social novo, explorando um novo ímpeto para a sobrevivência da língua na comunidade.

Referências

- AUSTIN, P. & Sallabank, J. *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- BERG, M. Vitality, identity and language spread: the case of Shanghainese. *Journal of Chinese Sociolinguistics*, n. 2, pp. 225-235, 2005.
- BOURHIS, R., Giles, H. & Rosenthal, D. Notes on the construction of a 'subjective vitality questionnaire' for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 2, n. 2, pp. 145-155, 1981.
- CHENG, X. & LIU, X. 澳門三語流通與中文的健康發展 (*A circulação trilíngue em Macau e o desenvolvimento saudável da língua chinesa*). 第三屆國際漢語教學討論會論文集 (O Terceiro Simpósio Internacional de Ensino da Língua Chinesa). Beijing, 1990. *O Clarim*, 2019. Comunidade macaense nos Estados Unidos não esquece a língua dos avós. [online] Disponível em: <<http://Comunidade macaense nos Estados Unidos não esquece a língua dos avós>> [Acesso 22 July 2019].
- CUI, Y. 澳門土生葡語及研究綜述 (O patuá e o seu estudo). In: XU, J. & ZHOU, J. 澳門語言研究三十年 (*Os trinta anos de estudos de línguas de Macau*). Universidade de Macau, pp. 158-165, 2019.
- DAI, Q. & ZHANG, J. Endangered languages and weakened languages: A typological analysis of the linguistic vitality of maona. *Journal of Minzu University of China*, n. 1, p. 112-117, 2006.
- DORIAN, N. et al. *Investigating Obsolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- EBERHARD, D., Simons, G. & FENNIG, C. Ethnologue. 23. ed. Dallas, Texas: *SIL International*, 2020.
- ENDANGERED LANGUAGES PROJECT. Disponível em: <<http://endangeredlanguages.com>>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- FAN, J. *Language vitality and endangerment*. *Minority Languages of China*, n. 3, pp. 51-61, 2006.
- FISHMAN, J. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 24, 1982.
- Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. (1977). Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. In H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press, pp. 307-348, 1977.
- HALE K. Endangered languages: On endangered languages and the safeguarding of diversity. *Language*, v. 68, n. 1, pp. 1-42, 1992. *Intercensos 2016 resultados globais*. Disponível em: <https://www.dsec.gov.mo/getAttachment/bfa0112a-eaf3-49a9-9168-b5add46e9d65/C_ICEN_PUB_2016_Y.aspx>. Acesso em: 22 jul. 2019. *Journal Puhua*, 2019. 您知道“澳門甜美語言”嗎? 澳門聖若瑟大學將開設瀕危語言澳門土生葡語碩士 (Você conhece “Dóci Língu di Macau”? Universidade de São José de Macau abrirá o curso de mestrado do patuá). [online] Disponível em: <<http://www.puhubao.pt/2019/05/06/您知道澳门甜美语言吗? 澳门圣若瑟大学将开/>> [Acesso 22 Julho 2019].
- KRAUSS, M. The world's languages in crisis. *Language*, v. 68, n. 1, pp. 4-10, 1992.
- LADHAMS, J. The formation of the Portuguese-based Creoles: Gradual or abrupt? In: SELBACH, R.; CARDOSO, H.; VAN DEN BERG, M. *Gradual creolization: Studies celebrating Jacques Arends*. John Benjamin Publishing, pp. 238-246, 2009.
- LANDWEER, L. Indicators of ethnolinguistic vitality. *Notes on Sociolinguistics*, v.5, n. 1, pp. 5-22, 2000.
- LEE, H. Contact Languages around the world and their levels of endangerment. *Language Documentation and Conservation*, v. 12, pp. 53-79, 2018.
- LEE, H.; VAN WAY, J. Assessing levels of endangerment in the Catalogue of

- Endangered Languages (ELCat) using the language endangerment index (LEI). *Language in Society*, v. 45, n. 2, pp. 271-292, 2016.
- LEWIS, M. P.; SIMONS, G. F. Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique*, v. 55, n. 2, p. 103-120, 2010.
- LI, Y. Theories and practices of China's language resources. *Chinese Journal of Language Policy and Planning*, v. 4, n. 3, pp. 16-28, 2019.
- MUFWENE, S. Language vitality: The weak theoretical underpinnings of what can be an exciting research area. *Language*, v. 93, n. 4, pp. 202-223, 2017.
- REHG, K. & CAMPBELL, L. *The Oxford Handbook of Endangered Languages*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- ROBINS, R. & UHLENBECK, E. *Endangered Languages*. Oxford; New York: Berg Publishers, 1991.
- SCHREIBER, L.; SITARIDOU, I. Assessing the sociolinguistic vitality of Istanbulite Romeyka: an attitudinal study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* v. 39, n. 1, pp. 1-16, 2017.
- SEIFART, F.; EVANS, N.; HAMMARSTRÖM, H.; LEVINSON, S. Language documentation twenty-five years on. *Language*, v. 94, n. 4, pp. 324-345, 2018.
- SIMONS, G. Two centuries of spreading language loss. *Proceedings of the Linguistic Society of America*, v. 4, n. 1, p. 27, 2019.
- UNESCO Ad Hoc Expert Group. *Language Vitality and Endangerment*, Paris, 2003.
- Wei, M. 正確評估和增強澳門的戰略地位 (Avaliar adequadamente e reforçar a posição estratégica de Macau). *Revista de Administração Pública de Macau*, v. 7, n. 3, pp.179-185, 1990.
- XU, D. Speech community theory. *Journal of Chinese Sociolinguistics*, n. 1, pp. 22-32, 2004.
- XU D. 社會語言學實驗教程 (*O curso experimental sociolinguístico*). Beijing: Peking University Press, 2010.
- XU D. Language as a tool of communication and identification. *Chinese Journal of Language Policy and Planning*, v. 3, n. 2, pp. 16-26, 2018.
- ZHANG, D. & Li L. Socio-psychological factors and language maintenance and shift in an american chinese community. *Applied Linguistics*, n. 1, pp. 42-51, 2010.

Submetido em setembro de 2021

Aceito em dezembro de 2021

FINANCIAMENTO: Este artigo é o resultado do projeto de estudo plurianual dos Recursos Linguísticos e Gerenciamento de Idiomas de Macau da Universidade de Macau (Número do Projeto: MYRG2017-00161-FAH) e do projeto-chave de "Política de idiomas de Hong Kong e Macau e Estudos de Questões Quentes" da Comissão Estadual de Idiomas (Número do Projeto: ZDI135-21).

**PROCESSAMENTO SOCIOCÓGNITIVO DA INTERTEXTUALIDADE:
RECURSIVIDADE COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE
LINGUÍSTICO-TEXTUAL**

***SOCIOCÓGNITIVE PROCESSING OF INTERTEXTUALITY: RECURSION
AS A TOOL FOR LINGUISTIC-TEXTUAL ANALYSIS***

EV'ÂNGELA BATISTA RODRIGUES DE BARROS

evangelabrbarros.2@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0001-8094-2329>

IGOR RICHIELLI BRAGA CAMPOS

igor.rbcampos@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-1093-7652>

RESUMO: Na confluência entre Linguística Textual e Linguística Cognitiva, numa perspectiva sociocognitiva, este estudo exploratório, de natureza qualitativa, apresenta uma visão sobre a detecção de aspectos referentes à intertextualidade e à interdiscursividade como resultantes de uma competência cognitiva, a recursividade, análogo ao que ocorre na *linkagem* semântica a termos (simples ou oracionais), elementos linguísticos que funcionam como “gatilhos”. Como os discursos se (re)constroem na troca entre sujeitos-autores e sujeitos-leitores / ouvintes (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2018), por meio de processos de referência e recategorização (MONDADA; DUBOIS, 2003; LIMA; CAVALCANTE, 2015, entre outros), a discursivização se constrói em uma relação cognitiva baseada em processos recursivos, do ponto de vista sintático-semântico, e numa relação sociointeracionista, de uma perspectiva pragmática. Como resultado, apresentamos um expediente didático que poderá contribuir para orientação do ensino de interpretação de diferentes gêneros, a partir do mapeamento de “sintagmas-gatilho” centrais ao processamento textual.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros. Intertextualidade. Interdiscursividade. Linguística Textual. Linguística Cognitiva.

ABSTRACT: *At the confluence of Textual Linguistics and Cognitive Linguistics, in a sociocognitive perspective, this exploratory study, of a qualitative nature, presents a view on the detection of aspects related to intertextuality and interdiscursivity as resulting from a cognitive competence, recursion, analogous to what occurs in the semantic linking of terms (simple or orational), linguistic elements that act as “triggers”. As the discourses are (re)constructed in the exchange between subject-authors and subject-readers or listeners ((BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2018), through referencing and recategorization processes (MONDADA; DUBOIS, 2003; LIMA; CAVALCANTE, 2015, among others), discursivization is built on a cognitive relationship based on recursive processes, from a syntactic-semantic point of view, and on a socio-interactionist relationship, from a pragmatic perspective. As a result, we present a didactic expedient that can contribute to guide the teaching of interpretation of different genres, from the mapping of “trigger phrases” central to textual processing.*

KEYWORDS: Genres. Intertextuality. Interdiscursivity. Textual Linguistics. Cognitive Linguistics.

Introdução

Este trabalho inscreve-se numa confluência entre os estudos da Linguística Textual (L.T) e da Linguística Cognitiva (L.C), articulando pressupostos cognitivos inscritos no processo de interpretação textual. Alguns destes, inicialmente concebidos no bojo da Teoria Gerativa, têm sido, atualmente, ampliados para uma perspectiva Sociocognitiva. Respalhando-nos nos estudos do texto como enunciado e discurso (portanto, advogando a presença dos enunciadores como sujeitos biopsicossociais e histórico-culturais na situação de textualização), assumimos a atuação ininterrupta de processos cognitivos referentes à produção e à interpretação textuais (como a percepção, a memória e a atenção, etc.), em paralelo com a atuação de fatores sociointeracionais, decorrentes da natureza essencialmente dialógica e responsiva da linguagem humana, a qual se constitui *nas / pelas* interações sociais (isto é, *na / pela* inscrição em uma sociedade e cultura específicas, o que determinará o acesso a certas práticas e experiências compartilhadas de linguagem).

Ao tratarmos de processos de textualização como processo sociocognitivo, não desconsideramos quer os fatores responsáveis por “colocar em cena” a materialidade enunciada, quer os responsáveis pela própria constituição dos coenunciadores como sujeitos do discurso. Paralelamente a estudos da L.T (BEAUGRANDE E DRESSLER 1991; COSTA VAL, 2002; KOCH, 1991, 2001, 2004; KOCH E TRAVAGLIA, 2007; ADAM, 2011, entre outros), que iluminaram uma rede de fatores responsáveis pela textualização, vemos os estudos da Linguística Cognitiva (L.C) desvelando como tais fatores linguísticos se prendem a processos cognitivos que inscrevem o sujeito não apenas como corpo e mente (um indivíduo biopsicológico), mas como membro de um corpo social, uma comunidade (sujeito sócio-histórico). Assim sendo, em vez de uma cognição individual, passamos a enxergar as práticas de linguagem como uma cognição socialmente compartilhada e coconstruída (PAVEAU, 2007).

Para além dos fatores que concorrem para a materialidade do texto / artefato, há os previamente maturados nas relações sujeito / enunciador, cultura, língua(gem). Assim, a *intencionalidade* (no âmbito do “eu”, enunciador), a *aceitabilidade* (que coloca em cena

o “tu”), a *situacionalidade* (que traz à tona aspectos referentes à co(n)textualidade do enunciado), instauram a “figura” (plano frontal) da enunciação; inscritos no “fundo” (segundo plano), outros fatores, como a *conectividade* (coesão e coerência), a *informatividade* (maior ou menor, a partir da avaliação funcional do que sabe o interlocutor) e a *intertextualidade* (como remissão a discursos / textos prévios) são também constitutivos. Sabe-se que “o texto continua sendo texto” a despeito de, no âmbito da recepção, o leitor / ouvinte constatar uma baixa informatividade (e, do ponto de vista funcional, a textualização deva se guiar pelo jogo entre dado / novo); o “texto continua sendo texto” mesmo que o destinatário não seja capaz de capturar aquela alusão ou evocação pretendida pelo enunciador; no entanto, trata-se de “um outro texto” (com força perlocucionária distinta) – e não o pretendido, para o qual o enunciador selecionou recursos e estratégias linguístico-textuais (força ilocucionária).

Por que isso ocorre? Sem pretender exaurir questão complexa e multifacetada como essa, vale lembrar que aprender língua é aprender um quadro de referências (históricas, sociais, culturais, etc.). Não havendo compartilhamento de referências como as mencionadas, fica difícil haver (inter)compreensão, ainda que os falantes dominem um léxico (conjunto de vocábulos) comum. Endossando Paveau (2007), entendemos que o texto / o discurso é sempre

[...] articulado com dados exteriores, históricos, culturais, sociais, ambientais, que o impedem de ser um simples interior fechado em si mesmo: é um discurso orientado por seus anteriores (memória dos pré-discursos) e configurado pelos quadros da percepção e da categorização de um mundo “tanto feito quanto encontrado” (expressão de Goodman que traduzo em termos cognitivos). (...) realmente, **o discurso da análise do discurso não se reduz aos parâmetros enunciativos nem à situação de comunicação, nem tampouco à posição do sujeito (sociopragmático), mas deve levar em conta os dados sócio-históricos** (o que se chamava na tradição da escola dita francesa representada por Pêcheux as “condições de produção”) e ambientais. Falo de dados ambientais para designar, **na perspectiva da cognição social, não só as relações entre os humanos e seus quadros de saberes, crenças e práticas (os pré-discursos, de que voltarei a falar), mas também as relações entre eles e sua ambientação material concreta** (ambientes naturais ou artificiais, espaços, objetos, artefatos, suportes). Isso implica um remanejamento da noção de contexto, e, nesse caso, o termo “ambiente” me parece mais pertinente. (PAVEAU, 2007, p.312. Grifos nossos.).

Assim, entendemos texto como um artefato sociocultural humano, produzido como a materialização de um conjunto de fatores que atuam sobre todos os elementos participantes e influenciam no resultado obtido, seja o pretendido pelo enunciador ao encetar o ato comunicativo ou outro.

Considerando-se que na língua operam autorregulações que tendem a levá-la à economia e à simplicidade (em abordagens formalistas, equivaleria à perspectiva da optimalidade (ou otimidade) do sistema ou do aparato de linguagem; no funcionalismo, entre outras, à da “ecologia linguística”, por meio de fatores como a iconicidade), compreendemos que processos eficazes na estruturação de unidades menores, como as sentenças, podem ter uma contrapartida em dimensões superiores, como o texto. Dessa forma, nossa hipótese é de que a intertextualidade e a interdiscursividade sejam tomadas como uma dimensão macro da materialização textual, cuja compreensão se respalda, cognitivamente, numa estratégia de processamento tipicamente pertinente à mente humana, a *recursão* ou *recursividade*. Trata-se esta de uma das propriedades distintivas fundamentais a separar a plasticidade do cérebro/ mente humanos e de outras espécies; para a LC, propriedade defendida como constitutiva das línguas naturais no Gerativismo, há algumas décadas, cujo estudo e compreensão são maiores no presente, com o avanço dos estudos contemporâneos da cognição humana.

Assim, a partir de alguns fundamentos do conceito de *recursividade na linguagem*, no espectro do cognitivismo clássico (mais especificamente na visão da última versão da linguística chomskyana, o Programa Minimalista), bem como a expansão desse conceito para uma *recursão da mente*, consoante alguns trabalhos em L.C, especialmente a publicação *The Recursive Mind*, de Michael Corballis, discutiremos brevemente a concepção de *interdiscursividade* (sob o filtro teórico da Análise do Discurso de linha francesa como é proposta por Michel Pêcheux), a fim de demonstrar como os discursos se (re)constroem na troca entre sujeitos-autores e sujeitos-leitores (ou sujeitos-ouvintes), materializados em textos. Salienta-se que estes se constituem em uma relação indissociavelmente recursiva com a exterioridade (a qual, vista sob outra perspectiva, esta cara à L.T., permite a transformação de objetos da realidade em objetos de discurso, no processo de referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Muitos linguistas brasileiros (KOCH 2001; CAVALCANTE, 2007; LIMA E MAGALHÃES, 2015, entre outros) já apontaram para o caráter recursivo da intertextualidade e da hipertextualidade. No bojo dos estudos discursivos, de base bakhtiniana, Brait (1997, p.98 *apud* CAVALCANTE, 2007) salienta a dupla dimensão do dialogismo da linguagem:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram

uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos **interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem**. Por um outro lado, **o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o ‘eu’ e o ‘outro’ nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos**. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas **no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem**. (BRAIT, 1997, p.98 *apud* CAVALCANTE, 2007, p. 4. Grifos nossos.).

Outros também destacaram o fato de que as interações discursivas são recursivas, embora tenham compreendido a recursividade como mera aposição de elementos linguísticos, vinculados a um eixo subordinador; por isso, torna-se relevante a análise que ora propomos: discutir o fenômeno da recursividade em sua dimensão criadora, reticular, metadiscursiva (posto que um elemento linguístico-textual se volta sobre outro de mesma natureza), visando a compreender, em relação aos processos cognitivos postos em ação, sua manifestação nas produções discursivas, a partir da análise de pequeno corpus.

Recursão: fundamentos do conceito

Recursão é um conceito essencial à teoria gerativa, embora não se tenha desenvolvido originalmente nesse campo científico. Nas ciências exatas, especificamente na disciplina denominada Matemática Discreta, recursão é o critério pelo qual se caracteriza certo procedimento quando um de seus passos envolve a repetição do passo anterior, a exemplo das funções recursivas (leis que determinam relações entre conjuntos, com operações de encadeamento de algarismos) e sequências recursivas – como a bastante conhecida sequência de Fibonacci, datada do século XI, que comprova a manifestação recursiva de algarismos que são formados a partir da soma de outros que lhe são anteriores.

Nas Ciências da Computação, a recursão também já era utilizada como técnica básica de programação, pareada a outro procedimento distinto, a iteração. Pode-se observar que, enquanto “a iteração implica a repetição de uma ação ou de um objeto um número arbitrário de vezes, a recursividade envolve o encaixamento de uma ação ou objeto em outra instância de si mesmo” (MARCILESE; CORREA; AUGUSTO, 2014, p.

258)²². A recursão matemática supramencionada forneceu os fundamentos para a recursão computacional, que por sua vez serviu de base para a teorização chomskyana da recursão no campo linguístico – vale dizer que não apenas a recursão, mas conceitos como *input* e *output*, e a própria ideia de *computação*, são releituras de concepções provenientes das Ciências da Computação.

Um dos textos fundamentais para o entendimento da noção de recursão sob a perspectiva gerativista é o artigo *The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve?*, de Hauser, Chomsky e Fitch (2002). Nessa publicação, os autores defendem a distinção entre duas dimensões da linguagem: a faculdade de linguagem em sentido amplo (*broad sense*) ou FLB, e a faculdade de linguagem em sentido estrito (*narrow sense*), doravante FLN.

A FLB, como o próprio nome pressupõe, é a dimensão mais abrangente, que contém o sistema sensorio-motor, o sistema conceitual-intensional e o sistema computacional (FLN). Assim, conforme os autores, a faculdade de linguagem em sentido amplo pode conter outros sistemas do organismo interno humano, porém estes não foram especificados. A FLN é o sistema linguístico computacional, independente dos outros sistemas com os quais interage e faz interface. Ao contrário da FLB, que possui uma longa história evolutiva e pode ser compartilhada com outros animais, a FLN é uma dimensão exclusivamente humana, recente e proveniente de um salto evolutivo da nossa espécie, isto é, um acidente no percurso evolucionário, e não um processo adaptativo de seleção natural. (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002, p. 1573).

A dimensão estrita da linguagem não só compreende a recursão, como também a ela se limita, embora o oposto não seja verdadeiro: a FLN se constitui apenas de recursão, porém é possível encontrar operações recursivas em outros sistemas além da própria FLN. A capacidade recursiva da linguagem pode ser exemplificada facilmente a partir do encaixamento de orações subordinadas substantivas objetivas diretas a uma dada sentença:

1. {Clara mentiu}
2. [Ana disse **que** {Clara mentiu}]

²² Corballis (2014) assevera ser imperativo distinguir, em termos cognitivos, os processos de recursão, repetição e iteração. Na repetição, um dado elemento é novamente reproduzido, porém não é impulsionado pelo anterior; o que ocorre na repetição é o acúmulo de informação, apenas. Já na iteração, um elemento chega a ser impulsionado pelo anterior, mas não tem sua continuidade de ocorrência condicionada por este.

3. (Pedro confirmou **que** [Ana disse **que** {Clara mentiu}])

n. ...

Em linhas gerais, a recursão na linguagem é entendida como uma “infinitude discreta”, uma computação de elementos finitos e simples, em estruturas complexas e infinitas, sendo a sintaxe da língua o dispositivo gerador desse processo (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002, p. 1573). Assim, os procedimentos apontados em 2 e 3 são produtivos e ratificam a “criatividade linguística”, nos termos chomskyanos. Os encadeamentos poderiam continuar tendendo ao infinito, em todos os diversos modos previstos pelo sistema computacional (FLN), sendo interrompidos apenas pelo tempo, pelo espaço, pela memória ou por outras condições relativas aos sistemas externos à FLB.

Aqui cabe a pergunta: por que trazer tais contributos formalistas a uma análise que se pretende de (inter)textualidade / (inter)discursividade? Conforme nos relembra Indursky (2006), num “túnel do tempo” da constituição da L.T, Zellig Harris teve vital importância para a fundação desse novo campo de estudo, a partir da publicação de seu artigo *Discourse Analysis*, na revista *Language*, em 1952. Considerado o primeiro a usar a expressão “análise do discurso”, Harris baseou-se em seu trabalho com a linguística distribucional – sobre a qual seu discípulo Noam Chomsky alicerçou sua linguística gerativo-transformacional – e propôs, nesse trabalho, uma ampliação do método de análise distribucional que vinha sendo feita.

Bebendo de expedientes análogos, a L.T, numa primeira fase, buscou proceder da análise de constituintes morfossintáticos também ao texto, com o objetivo de “estabelecer padrões de recorrência dos elementos linguísticos de tal modo que podemos não saber o que o texto está dizendo, mas podemos descobrir como está dizendo.” (FARACO, 2003, p. 248). Assim como na computação, propuseram uma lógica binária para a interpretação da sentença, a partir da projeção de um núcleo e de sua expansão em adjuntos. Isso visava a, ampliando o escopo estruturalista da divisão sintagmática e paradigmática, visualizar a hierarquização dos constituintes e a organicidade do construto “sentença”, com todas as suas potencialidades e restrições (em representações arbóreas, principalmente).

Muito se construiu com base no aporte formalista em termos de compreensão da estrutura do vocábulo e da sentença, permitindo uma compreensão ampla de leis que operam no âmbito intraoracional; no entanto, para além do nicho em que se encontra o operador (*comp* ou *complementizador*) responsável exatamente pela recursividade,

alguns problemas insolúveis se instalaram – e os estudos de L.T puderam contribuir sobremaneira para a ampliação da visada, a partir da análise: de fenômenos “fronteiriços”, como a ausência de conectores (casos sem coesão aparente); da referenciação e construção de objetos de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003; APOTHELÓZ, 2003; KOCH, 2004, entre outros); de recategorização – (APOTHELÓZ; REICHTER-BÉGUELIN, 1995; LIMA; MAGALHÃES, 2015, entre outros). Tudo isso alargou o olhar sobre os estudos da linguagem, ampliando epistemológica e metodologicamente a visão de texto e de discurso.

O Conceito Expandido: a Mente Recursiva

Corballis (2014) amplificou o conceito de recursão na linguagem, de modo que o processo de encadeamento passou a ser tido como constituinte não da faculdade da linguagem em sentido estrito, como defenderam Chomsky, Hauser e Fitch (2002), mas da totalidade da vida mental, pois “está subjacente à nossa capacidade não apenas de refletir sobre nossas próprias mentes, mas também de simular as mentes dos outros” (CORBALLIS, 2014, p. 13, tradução nossa²³), de exercer atividades metacognitivas (como questionar o porquê de questionarmos). Semelhantemente a seus predecessores, este autor concorda que a recursão é capacidade exclusivamente da espécie humana e principal característica que a distingue das demais espécies animais, embora se afaste daqueles ao defender que “os modos de pensamento que tornaram a linguagem possível eram não linguísticos, mas possuíam propriedades recursivas às quais a linguagem se adaptava²⁴” (CORBALLIS, 2014, p. 9, tradução nossa²⁵).

A concepção de recursão apresentada por Corballis parece resolver – ou ao menos amenizar – a polêmica levantada por Daniel Everett (2005), cuja pesquisa tenta demonstrar a inexistência de processos recursivos na língua indígena Pirahã. Partindo do pressuposto de que a recursão não se limita à linguagem e de que a existência de línguas

²³ No original: “*It underlies our ability not only to reflect upon our own minds, but also to simulate the minds of others*”.

²⁴ Essa afirmação de Corballis demonstra sua negação a uma noção saltacionista (chomskyana, sobretudo) da recursão, entendida nesta como um caso fortuito, um acidente evolutivo. Corballis defende uma perspectiva gradualista, como adaptação evolutiva progressiva proveniente da seleção natural (como também o fazem Ray Jackendoff e Steven Pinker).

²⁵ No original: “[...] *The modes of thought that made language possible were nonlinguistic, but were nonetheless possessed of recursive properties to which language adapted.*”

que não dispõem dessa estrutura / processo não refuta sua existência, Corballis afirma que recursão é “apenas parte de um conjunto de ferramentas para a construção da linguagem”, e que “nem todas as línguas usam todas as ferramentas” (CORBALLIS, 2014, p. 38, tradução nossa²⁶). Sendo, portanto, uma propriedade básica da mente, não é de se estranhar que a recursão ultrapasse as barreiras linguísticas e esteja presente em outros domínios da vida social – o fato de que seja atestada no âmbito das socialmente prestigiadas Ciências Exatas e da Computação, as *Hard Sciences* – que se organizam também em torno de uma linguagem codificada –, evidencia a relevância cognitiva desta chave evolutiva que nos especifica humanos.

Dessa forma, assumimos que a recursão é, como apresenta Corballis (2014), um processo mental exclusivamente humano e constitutivo da cognição humana, e que a sua abrangência pode ser verificada em variadas esferas de atividade do homem, inclusive na sua produção textual, no domínio discursivo: assim, a interdiscursividade e a intertextualidade são a *manifestação da recursividade no discurso* – são, fundamentalmente, fruto da recursão – mas o que lhes permite a existência não se restringe ao individual: é um fenômeno de cognição social.

A Interdiscursividade e a Cognição Social

A partir de casos conflituosos para uma análise apenas restrita ao âmbito da frase, e lembrando que Bakhtin assinalara, décadas atrás, que “a oração não é delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, não está em contato imediato com a realidade e com os enunciados do outro, não possui uma significação plena nem uma capacidade de suscitar a atitude responsiva do *outro* locutor, ou seja, de determinar uma resposta” (BAKHTIN, 2003, p.307); trata-se apenas de um elemento em que se organizam blocos maiores de constituintes: as sequências²⁷ (conforme Adam, em sua *Análise Textual do Discurso – ATD*) ou mesmo os textos.

²⁶ No original: “[...] *Recursion is merely part of a toolkit for constructing language, and that not all languages use all of the tools.*”

²⁷ Empregamos o termo “sequências”, aqui, na concepção de Adam (2019): “A *sequência* é uma estrutura relacional pré-formatada que se sobrepõe às unidades sintáticas estritas (frases) e às amplas (períodos), é um “esquema de texto” situado entre a estruturação frástica e periódica microtextual das proposições e a macrotextual, dos *planos de texto*. As sequências são estruturas pré-formatadas de reagrupamentos tipificados e ordenados em blocos de proposições. O papel da L.T é explorar e teorizar sobre esse nível

A frase / a oração tem natureza gramatical, fronteiras e acabamento, uma unidade que se prende à gramática, como o artifício da pontuação; somente no interior do todo do enunciado é que a oração alcança propriedades semântico-pragmáticas e estilísticas: a capacidade de produzir sentido(s). Do ponto de vista do dialogismo discursivo, isso significa que a relação que se estabelece entre as réplicas do diálogo (relações de pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc.) é impossível entre as unidades da língua (entre as palavras e as orações), tanto no sistema da língua (no eixo vertical, paradigmático), quanto no interior do enunciado (no eixo horizontal, sintagmático): elas somente se dão no plano da enunciação, da materialização do discurso.

Como já pontuamos, o estudo de processos linguísticos para cima do âmbito da sentença, com foco na textualização / na discursivização, volta-se para operações linguístico-cognitivas como a referenciação e a tomam não como uma “relação de representação das coisas ou dos estados de coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado” (RASTIER, 1994, p.19 *apud* MONDADA; DUBOIS, 2003, p.20).

Tomando para discussão o trabalho seminal sobre recategorização de Apotheloz e Reichler-Béguelin (1995), em que estes salientam a característica primordial das línguas naturais (a plasticidade dos significados lexicais), Lima e Cavalcante (2015) evidenciam que o fenômeno de recategorização lexical se dá por meio de “uma concepção de referência não extensional”, isto é, reiteram a “dinamicidade dos objetos de discurso, que não são dados *a priori*, mas construídos *no e pelo* discurso” (LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 297).

Essa concepção textual-discursiva da recategorização norteou inúmeros trabalhos importantes da L.T. brasileira. Marcuschi e Koch (2002) afirmam que “a recategorização acha-se fundada num tipo de remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma ideia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação” (MARCUSCHI; KOCH, 2002, p. 46). Essa

intermediário (mesotextual) de estruturação, sem negligenciar o jogo complexo de restrições intrafrásticas, interfrásticas e transfrásticas, discursivas e genéricas.” (ADAM, 2019, p. 22).

concepção sociocognitiva será relevante para nossa discussão sobre interdiscursividade / intertextualidade.

Lima 2009 (citada por LIMA; CAVALCANTE 2015) afirma que

i) a recategorização nem sempre pode ser reconstruída diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais; ii) em se admitindo (i), a recategorização deve, em alguns casos, **ser (re)construída pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas**; iii) em decorrência de (ii), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processos inferenciais (LIMA, 2009, p. 57 *apud* LIMA; CAVALCANTE, 2015, p.304, grifos nossos).

Dito de outra forma, a alteração do objeto de pesquisa da ciência Linguística, do texto-enunciado (produto) para o texto – enunciação / discursivização marcou a fundação de diversas visões de análise do texto ou do discurso. Ao se redirecionar o olhar para o modo como o texto significa, percebeu-se que este só produz sentido porque emerge em uma rede de discursos e, simultaneamente, neles se inscreve.

Na AD, o texto representa uma unidade finita, mas não fechada, e por vezes é também entendido como efeito-texto (visão bakhtiniana de “completamento”, sempre provisório, porque dado à troca, à responsividade; é um objeto completo em significação, naquele específico recorte das cadeias discursivas), é a materialidade do discurso. Assim, vale lembrar que

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da **real unidade da comunicação discursiva – o enunciado**. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2003, p.274. Grifos nossos.)

A AD busca em Foucault (2008) sua concepção de discurso: ele é o desdobramento da interação de sujeitos historicamente situados e determinados. Mais precisamente, a prática discursiva é um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço”, regras estas que “definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 133). Importante ressaltar que essa ideia normativa de *discurso* geralmente compreende aquilo que Pêcheux nomeou como *formação discursiva*. Nota-se que os discursos, contudo, nunca são originais, uma vez que toda prática discursiva é em si mesma uma recriação, uma releitura de discursos

anteriores, de já-ditos, que constituem uma formação discursiva, ideologicamente marcada e interpelada.

Na verdade, não só as formações discursivas, mas os próprios sujeitos do discurso são “ideologicamente interpelados”, “assujeitados” (expropriados da consciência de si) por dois esquecimentos ou “ilusões”: um esquecimento de natureza *enunciativa*, em que inconscientemente este se coloca como origem do seu discurso (sujeito psicanalítico: atravessado pelo inconsciente; ignora que o discurso não origina nele, mas nele se materializa), e um esquecimento de natureza *ideológica*, no qual ele se inscreve em um discurso na crença de que seu significado é unívoco, uniforme, fechado.

Sendo o sujeito do discurso marcado pela impossibilidade de controle de si e dos efeitos de sentido de seu dizer, Pechêux assinala que as condições de produção de um discurso determinariam a situação enunciativa vivida pelo sujeito como efeito das relações de lugar por ele ocupado numa dada formação discursiva. Dessa forma, a compreensão dos sentidos de um discurso se assenta na interação entre o sujeito-autor, o seu interlocutor imediato e a exterioridade (ou interdiscurso). No interdiscurso – um “amontoado de representações desprovidas de sentido” provenientes de vozes anônimas –, o sujeito-autor se inscreve, ressignifica e retroalimenta um dado discurso. (PÊCHEUX *apud* INDURSKY, 2001, p. 29).

Assim, a AD prevê que uma prática discursiva é uma mescla de discursos anteriores, sobre os quais os sujeitos promovem um “apagamento” a fim de neutralizar aquilo que contraria sua própria formação discursiva. Entretanto essa tentativa é frustrada uma vez que o discurso sempre carrega em si, em menor ou maior grau de explicitude, os discursos que lhe são anteriores e constitutivos: se o *input* de uma nova prática discursiva corresponde ao *output* das práticas discursivas que a antecederam, nossa hipótese de que o interdiscurso é recursivo parece próximo de ser comprovado. Isso não se dá num formato linear, mas em rede. E o que alimentaria essa rede?

Voltando a Paveau (2007), avançando em nossa hipótese de reticularidade de saberes, de iluminação dos nós dessa rede que é a Linguística contemporânea, compreendemos (sob a ótica de uma cientista que fala num contexto específico),

Sabe-se que dois paradigmas se desenham atualmente nas ciências cognitivas: o paradigma clássico e dominante das representações internas (os quadros mentais ou módulos neuronais de conhecimento estão dentro da cabeça, segundo as duas grandes correntes internalistas, uma gramatical, formal, vinda de Chomsky, e a outra semântica, representada por Lakoff, por exemplo) e outro, mais heterodoxo e mais recente, o da cognição social, correspondente a

um paradigma sociocultural surgido nos anos 1990 nos Estados Unidos. Nessa ótica, **o homem constrói quadros cognitivos na sua interação com o ambiente exterior, material, sendo que os agentes psíquicos não são apenas internos, mas também externos e, por vezes, não humanos:** uma caderneta, um mapa, uma lista. Também uma árvore ou um prédio podem constituir agentes psíquicos que contribuem para a elaboração cognitiva. (PAVEAU, 2007, p. 313. Grifos nossos.)

Paveau, além de clarear, com seu contraste, dois dos focos com que iniciamos o quadro teórico que respalda nosso olhar, avança ao relacioná-los com a análise que ora apresentaremos. Para ela, “a análise do discurso pode obter benefícios importantes dos aportes da cognição social e encontrar nessa corrente algumas condições de sua renovação e de um certo afunilamento teórico” (PAVEAU, 2007, p.313). Após mostrar o que constitui “os pré-discursos e seu funcionamento na construção das produções verbais”, Paveau discute o tipo de saberes que lastreiam os coenunciadores numa situação comunicativa (a que denomina “linhagem discursiva”), bem como as situações de lacuna, ruptura ou falha na comunicação (a que nomeia como “des-memória” discursiva”). Tudo isso evidencia a existência de uma cognição social em que se plasmam os atos comunicativos, por nela estarem imersos os sujeitos do discurso.

Interdiscursividade/ Intertextualidade: fenômeno Recursivo?

As discussões apresentadas anteriormente visam a argumentar em prol do processamento recursivo na interdiscursividade /na intertextualidade, sob a ótica de uma L.T que se vincula visceralmente a uma cognição social, a uma coconstrução de sentidos. Dessa forma, julgamos pertinente a visão de Cavalcante (2007), que dialogando com Barthes (2004), afirma que

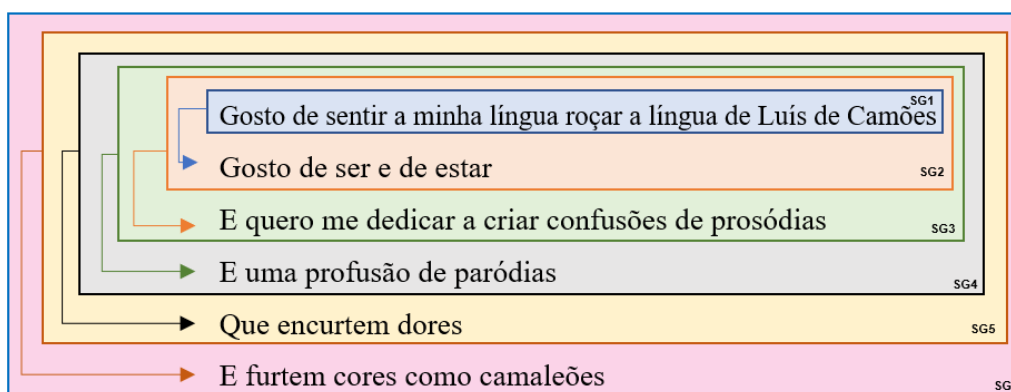
todo texto pressupõe formas e caminhos para desconstrução-reconstrução de outros textos. Todo texto é um tecido novo de citações passadas. Outros textos sempre estarão presentes, em níveis variáveis, como formas mais ou menos reconhecíveis, em um texto que nos seja atual. **A permuta entre textos que existiram e existem é condição de todo e qualquer texto.** Há sempre linguagem antes do texto e depois dele. E, assim sendo, **todo texto é, necessariamente, um intertexto.** (CAVALCANTE, 2007, p.2. Grifos nossos.)

A fim de concretizar essa perspectiva que desejamos, segue uma breve análise da canção “Língua”, de Caetano Veloso (letra integral no anexo), identificando os discursos que se combinam nessa unidade textual à medida que se encaixam recursivamente.

Famosa pela série de relações (inter)textuais e interdiscursivas, “Língua” nos parece indicar a recorrência da recursividade – não apenas sintática, já que sempre há um elemento linguístico que funciona como gatilho (à guisa de um nódulo “*comp*”) para que outros elementos a ele se agreguem. Digamos que esse elemento linguístico-discursivo seria um tipo de *sintagma gatilho* (SG), posto que cada um poderá voltar-se sobre si mesmo (em referências linguísticas) ou projetar o leitor / o ouvinte a uma busca em sua memória discursiva (a outros intertextos ou interdiscursos), a fim de que consiga compreender e responder a essa enunciação, que se encaixa à totalidade dos sintagmas que lhe são anteriores, conforme o esquema abaixo.

Partindo do pressuposto de que, de fato os sintagmas que constituem os enunciados /os textos são a materialização do discurso, manteremos o rótulo SG; saliente-se que pensamos em unidades de sentido, que não correspondem a unidades sintáticas (frases, sintagmas nominais, verbais, etc.) ou mesmo à dimensão das sequências (dissertativas, descritivas, narrativas, etc., nos moldes de Adam, 2011):

Fig. 1 – Recursividade como expediente para detecção de intertextualidade e interdiscursividade



Fonte: Elaboração própria, 2020.

O verso “Gosto de sentir A MINHA LÍNGUA ROÇAR A LÍNGUA²⁸ de Luís de Camões” inicia a canção e também apresenta o primeiro *sintagma-gatilho* (SG) para a interpretação. Nele, a afirmação feita pelo eu lírico tem dupla significação, uma vez que

²⁸ Em caixa alta, destacamos os nós em que julgamos haver a inserção de uma polissemia que engatilha a busca, na memória discursiva, do melhor sentido possível para interpretar o que segue, em sintonia com o precedente.

o verbo “roçar” e o substantivo “língua” podem ter sido inscritos denotativa (língua = órgão da cavidade bucal / roçar = atrito ou contato físico; no caso, compreendido por beijar) ou conotativamente (língua = sistema de códigos constituídos pela linguagem humana / roçar = colocar em contato, aproximar). Também a ambiguidade “roçar a língua de Luís de Camões” engatilha uma leitura ambígua – a mesma língua (idioma) ou órgão bucal? A primeira leitura se instaura, contudo.

O verso seguinte, “Gosto de ser e de estar”, é recursivamente encaixado ao sintagma anterior (SG1) formando o SG2 “Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões / Gosto DE SER E DE ESTAR”. Essa nova unidade discursiva, SG2, adiciona alguma factibilidade à compreensão de “língua” em sua acepção linguística: “ser” e “estar” evocam discursivamente verbos essenciais à aprendizagem de uma língua: são dois verbos distintos no Português (a língua do poeta e também a de Camões), em contraposição a outros idiomas, como o inglês (*verb to be*) ou alemão (*zu sein*), em que há forma única. Trata-se não apenas de escolha linguística a seleção desses verbos, mas identitária.

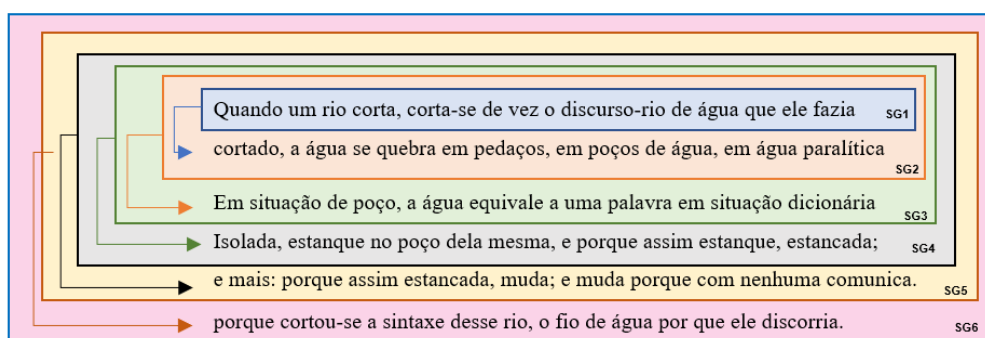
Em sequência, um SG3 é constituído por operação recursiva com a configuração “Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões / *Gosto de ser e de estar [+ reiteração de identidade]* / E quero me dedicar a criar CONFUSÕES DE PROSÓDIAS”. A inclusão do terceiro verso reforça aquilo que o eu lírico diz sobre o idioma vernáculo, apontando para a criatividade da linguagem, bem como para uma infinidade de pronúncias distintas que se sobrepõem em sua língua – aludindo à grande variação dialetal do Português – intra ou interlinguística, ou ainda, à prosódia como outro fator identitário. No SG seguinte, [E uma PROFUSÃO DE PARÓDIAS [Que encurtem dores [E furtem cores como camaleões]]], vê-se uma alusão a um possível traço de humor nas paródias (típico no Brasil), bem como a uma plasticidade / maleabilidade da linguagem (dada a comparação com o camaleão).

A análise de discurso é sempre recursiva enquanto não o compreendemos como mera soma / aposição de suas partes, ou repetição de estruturas, mas como um encadeamento sistemático e recursivo de sintagmas que engatilham a percepção de valores (inter)discursivos, que se somam à totalidade dos anteriores produzindo um novo “estado de consciência” sobre aquilo que se enuncia. A este, serão encaixados novos SG, sucessivamente, até o fim do texto.

Percebemos que o limite dessa atividade recursiva decorre de motivos elencados por Corballis (2007): tempo, espaço, memória e imaginação; bagagem compartilhada (conhecimento de um quadro de referências comuns, o que invoca um repertório cultural amplo, para se aperceber de alusões mais sutis); além disso, pelo gênero, esfera em que tal texto circulará, auditório a que se destina, etc. A potencialidade de construção de cadeias discursivas tende ao infinito e sempre prevê a possibilidade de incorporação de novos SG no sistema. Entretanto, limitações como as supracitadas controlam essa “infinitude discreta” das possibilidades de produção discursiva e, inclusive, evitam uma saturação que seria prejudicial à situação comunicativa.

Vejamos mais um exemplo, a primeira estrofe do poema “Rios sem discurso”, do grande poeta João Cabral de Melo Neto:

Fig. 2 – Recursividade como expediente para detecção de intertextualidade e interdiscursividade



Fonte: Elaboração própria, 2020.

O primeiro SG tem no verbo selecionado o elemento central para a interpretação - “Quando um rio CORTA, corta-se o DISCURSO-RIO.] – “cortar” – a) seccionar ou b) interromper, cessar? Caso o leitor/ouvinte saiba que o poeta é nordestino, região de rios afetados pela seca, essa interpretação será orientada à semântica da interrupção; na continuidade, esse gatilho orientará todo o fluxo de leitura: [cortado, a água se quebra em pedaços...], pois a partir daí, o poeta tecerá um contraste entre DISCURSO-RIO de água e DISCURSO (enunciação, fala): cortar o curso (deixar de correr), que, na segunda estrofe (ver poema no anexo) é “linkado” (hipertextualmente, mesmo) à ideia da seca e do reatamento do fluxo (“salvo a grandiloquência de uma cheia lhe impondo interina outra linguagem”), em que se reitera a ideia de fluxo *de água* / fluxo *de palavras*. No SG

seguinte, temos a relação poço (água) e palavra (dicionário), que é reforçada no SG posterior, por meio do adjetivo ESTANCADA; por fim, estancada é complementada, no SG seguinte, pelo verbo COMUNICA, que se vê lastreada, semântica e pragmaticamente no último verso, pelos gatilhos SINTAXE e DISCORRIA (“discorrer” é um verbo que tem dois participios: discorrido e discurso, com que se constitui esse ciclo inicial da argumentação sob forma de um poema).

Essas conclusões só são possibilitadas se considerarmos a totalidade dos fragmentos que criam nexos (inter)discursivos, não simplesmente repetidos ou iterados, mas recursivamente incorporados na formação de um novo segmento textual (verso, período, etc.). Além disso, é preciso pensar que a compreensão se dará de forma diferente para cada leitor da canção, do poema /ouvinte da melodia, a partir de sua contextualidade.

Nesse ponto, vale lembrar, com Van Dijk (2012) que, numa perspectiva sociocognitiva e interacional, como a que defendemos, a compreensão do contexto (de produção, de recepção) precisa respaldar-se numa base social e cultural; isso porque os esquemas mentais adotados para os atos comunicativos são flexíveis, dinâmicos, sofrem a interferência da exterioridade em sua configuração interna. Dessa forma, para compreender melhor essa música, informações como a época em que foi produzida, a motivação, etc.; para entender melhor o poema, saber a origem do poeta (natural de Recife / Pernambuco) será auxiliar.

Há muito mais a explorar, tanto da canção “Língua” como do poema “Rios sem discurso” – a partir das referências compartilhadas, inúmeras leituras vão sendo construídas, numa interpretação feita com base nas pistas gramaticais (que aqui denominamos *sintagmas-gatilhos*), nas ambiguidades e polissemias aparentes ou nas inferências que desperta, tudo isso firmemente sustentado no conjunto de saberes (com)partilhados, na cognição coletiva dos coenunciadores.

Considerações Finais

Aqui apenas exemplificando nossa hipótese de leitura com base num dispositivo textual-discursivo que consideramos pertinente – embora parta de segmentos linguísticos que compõem os textos (aqui exemplificados com uma canção e um poema), não se restringe a uma “análise sintática”, mas a uma “análise textual / discursiva”, fundada

numa análise linguística. Como desdobramento, fica um convite a que outros procedam a análises semelhantes, tomando como objeto de estudo outros gêneros, outros textos, de diferentes esferas. Entendemos que, assim como a leitura feita por meio de pausas protocoladas, fortemente embasada na concepção das sequências textuais de Adam (sob o escopo da Análise Textual do Discurso), uma leitura textual por meio de sintagmas que engatilham a busca de alusões, de ambiguidades, que apelam à memória discursiva dos ouvintes / leitores pode ajudar a compreender de que maneira vamos processando, funcionalmente, novas informações a partir de esquemas mentais de que sejamos dotados.

Numa situação de sala de aula, de ensino de língua materna, essa estratégia pode ajudar o professor a perceber as lacunas (em termos de referências socioculturais, históricas, etc.) que constituem exatamente os gatilhos para a compreensão: uma palavra polissêmica, um fato histórico, um conceito-chave, etc. – ajudar os alunos a buscar (pesquisas eletrônicas superágeis) tais informações pode tornar a todos leitores / ouvintes mais atentos e desenvolver competências comunicativas importantes para a vida cidadã de todos esses atores – docentes e discentes.

Essa postura reitera uma visão do senso comum de que é importante ler muito, ler sempre, variados gêneros: não para escrever melhor (o que pode constituir-se numa falácia), mas para alimentar os esquemas conceituais e permitir o estabelecimento de relações entre o que nomeamos “*sintagmas gatilhos*” – SG – porque temos a clareza de que não se restringe ao âmbito da textualização (materialidade estrita), mas ao conjunto de referências sociocognitivamente construídas e compartilhadas.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: **Textos, tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.
- ADAM, Jean-Michel. A Análise Textual dos Discursos: entre Gramáticas de Texto e Análise do Discurso. **Eutomia**, v. 1, n. 6, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1685>.
- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. pp.53-84. (Clássicos da Linguística).
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cad. Est. Ling.** v. 19. São Paulo: Unicamp, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>.
- CAVALCANTE, Sandra M. S. Dimensões sociocognitivas da intertextualidade. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete. **VERSANI, Zélia. Ensaios sobre leitura II**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007.
- CORBALLIS, M. **The recursive mind: the origins of human language, thought, and civilization**. 3. ed. Princeton: Princeton University Press, 2014.
- CORBALLIS, M. The uniqueness of human recursive thinking. **American Scientist**, v. 95, p. 240-248, 2007. Disponível em: <https://www.americanscientist.org/article/the-uniqueness-of-human-recursive-thinking>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- EVERETT, Daniel. Cultural constraints on grammar and cognition in Pirahã. **Current Anthropology**, v. 46, n. 4, 2005, p. 621-646. Disponível em: <http://philpapers.org/rec/EVECCO>.
- FARACO, C. A. Zellig Harris: 50 anos depois. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, especial, p. 247-252, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/download/2889/2371>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GREGOLIN, M. R. A Análise do Discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, 39: 13-21, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967>. Acesso em: 20 Jan. 2021.
- HAUSER, M.; CHOMSKY, N.; FITCH, T. The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? **Science**, v. 298, p. 1569-1579, 2002. Disponível em: <http://psych.colorado.edu/~kimlab/hauser.chomsky.fitch.science2002.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.
- KOCH, Ingedore G.V. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e Interacional. **Cad. Est. Ling., Campinas**, (41):75-89, jul. /dez. 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: Trajetórias e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, V.I.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. 17. ed. – 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007, 118 p
- LIMA, Silvana M.C. de; CAVALCANTE, Mônica M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, 2015. [www.revel.inf.br].
- MARCILESE, M., CORREA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. Recursividade na sintaxe da língua e na aritmética: interdependência ou independência entre domínios? Um estudo experimental. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 250-277, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2014.1.16703>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. OLIVEIRA, Marly (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999. p.350-351.
- MONDADA, Lorenza. Construction des objets de discours et Catégorisation: une approche des Processus de référénciation. Trad. Mônica M. Cavalcante. **Rev. de Letras**. Nº 24 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2002.

ORLANDI, E. Exterioridade e ideologia. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (30):27-33, jan./jun. 1996. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118742/1/ppec_8637037-6778-1-PB.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

ORLANDI, E. Texto e discurso. **Organon**, São Paulo, v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365/0>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PAVEAU, Marie-Anne. Palavras anteriores. Os pré-discursos entre memória e cognição. **Filol. lingüíst. port.**, n. 9, p. 311-331, 2007.

VELOSO, C. Língua. In: **Letras**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44738/>. Acesso em: 12 jan.2021.

VAN DIJK, Teun. Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2012.

Submetido em maio de 2021

Aceito em dezembro de 2021

ANEXO 1: “Língua” (Caetano Veloso)

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar a criar confusões de prosódias
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furem cores como camaleões
Gosto do Pessoa na pessoa
Da rosa no Rosa
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que esta lhe é superior?
E deixe os Portugais morrerem à míngua
Minha pátria é minha língua
Fala Mangueira! Fala!
Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó
O que quer
O que pode esta língua?
Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas
E o falso inglês relax dos surfistas
Sejamos imperialistas! Cadê? Sejamos imperialistas!
Vamos na velô da dicção choo-choo de Carmem Miranda
E que o Chico Buarque de Holanda nos resgate
E (xeque-mate) explique-nos Luanda
Ouçamos com atenção os deles e os delas da TV Globo
Sejamos o lobo do lobo do homem
Lobo do lobo do lobo do homem
Adoro nomes
Nomes em ã
De coisas como rã e ímã
Ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã
Nomes de nomes
Como Scarlet, Moon, de Chevalier, Glauco Mattoso e Arrigo Barnabé
E Maria da Fé

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó
O que quer
O que pode esta língua?
Se você tem uma idéia incrível é melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível filosofar em alemão
Blitz quer dizer corisco
Hollywood quer dizer Azevedo
E o Recôncavo, e o Recôncavo, e o Recôncavo meu medo
A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria, tenho mátria
E quero fráttria
Poesia concreta, prosa caótica
Ótica futura
Samba-rap, chic-left com banana
(Será que ele está no Pão de Açúcar?)
Tá craude brô
Você e tu
Lhe amo
Qué queu te faço, nego?
Bote ligeiro!
Ma'de brinquinho, Ricardo!?! Teu tio vai ficar desesperado!
Ó Tavinho, põe camisola pra dentro, assim mais pareces um espantalho!
I like to spend some time in Mozambique
Arigatô, arigatô!
Nós canto-falamos como quem inveja negros
Que sofrem horrores no Gueto do Harlem
Livros, discos, vídeos à mancheia
E deixa que digam, que pensem, que falem

(Composição: Caetano Veloso. Álbum “Homem Comum”, 2003)

ANEXO 2: “Rios sem discurso” (João Cabral de Melo Neto)

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água porque ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o rio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia

lhe impondo interina outra linguagem
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase a frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.

(MELO NETO, 1999, p. 350-351).

ASPECTOS SEGMENTAIS E SUPRASEGMENTAIS NA AVALIAÇÃO DA PRONÚNCIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL

SEGMENTAL AND SUPRASEGMENTAL ASPECTS IN ADDITIONAL LANGUAGE TEACHERS' PRONUNCIATION ASSESSMENT

DIEGO FERNANDO DE OLIVEIRA

diego.fernando@unesp.br

Universidade Estadual Paulista

<https://orcid.org/0000-0002-5121-6237>

RESUMO: A proficiência oral do professor de línguas é um tema amplamente debatido na literatura. A avaliação docente pode atuar como um instrumento capaz de mapear limitações enfrentadas por professores em contextos de ensino e aprendizagem. Este trabalho propõe apresentar critérios avaliativos empiricamente desenvolvidos para a avaliação da pronúncia do professor de línguas. Os critérios, em forma de descritores, foram desenvolvidos a partir da aplicação de *EBBs* (*Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*), metodologia empírica para a produção de escalas de proficiência linguística, em gravações do banco de dados do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras). Os resultados da análise confirmam o papel proeminente de aspectos suprasegmentais como critério para classificar desempenhos mais e menos satisfatórios, adicionalmente, aspectos segmentais como de importância secundária, mas ainda relevantes para a produção de enunciados inteligíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação docente; Proficiência oral; Língua adicional; Pronúncia.

ABSTRACT: *Language teachers' oral proficiency is a widely debated topic in the literature. Teacher assessment can act as an instrument capable of mapping limitations faced by teachers in teaching and learning contexts. This study proposes to present empirically developed assessment criteria for the evaluation of the language teacher's pronunciation. The criteria, in the form of descriptors, were developed from the application of EBBs (Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales), an empirical methodology for the production of language proficiency scales, in recordings of the EPPL database (Exam of Proficiency for Foreign Language Teachers). Analysis results confirm the prominent role of suprasegmental aspects as a criterion for classifying more and less satisfactory performances, in addition, aspects as being of secondary importance, but still relevant for the production of intelligible statements.*

KEYWORDS: *Teacher assessment; Oral proficiency; Additional language; Pronunciation.*

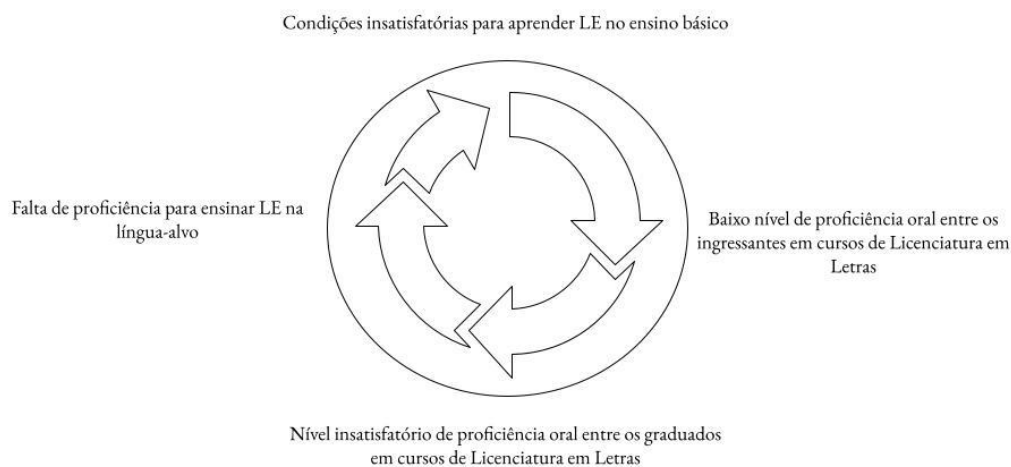
Introdução

O ensino de línguas adicionais (doravante LAs) no Brasil apresenta desafios educacionais que não são novos - os quais se relacionam a aspectos contextuais pouco favoráveis para o desenvolvimento da proficiência linguística entre alunos do ensino básico, assim como entre licenciandos em Letras. Autores como Almeida Filho (1992),

Nicholls (2001), Sandei (2005), Rodrigues (2016), Consolo (2017) e Colombo (2019) apresentam e discutem em seus trabalhos indícios de existência de condições pouco satisfatórias para o desenvolvimento da proficiência em LA entre professores e alunos nas escolas e universidades brasileiras.

Para Consolo (2017), repensar as políticas educacionais para os cursos de licenciatura em Letras é fundamental para a alteração do ciclo de baixa proficiência em LA. A partir da aplicação de um instrumento avaliativo, seria possível mapear os aspectos deficitários que professores de LA apresentam em seu desempenho oral e, dessa maneira, promover mudanças nas políticas educacionais dos cursos de licenciatura em Letras. A Figura 1 ilustra o cenário de baixa proficiência linguística que afeta a educação brasileira, assim como a relação entre os fatores que alimentam tal ciclo, segundo Consolo (2017).

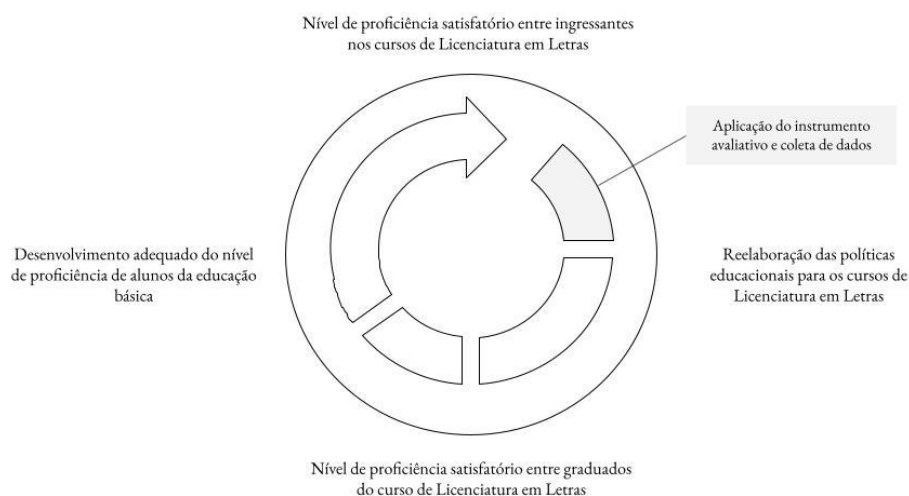
Figura 1 - Ciclo de déficit linguístico e condições desfavoráveis para o desenvolvimento da proficiência oral, baseado em Consolo (2017)



Fonte: O autor.

A Figura 2 ilustra o efeito da aplicação de um instrumento avaliativo para professores de LA no ciclo de baixa proficiência linguística descrito por Consolo (2017). Como é possível observar, a elaboração de novas políticas educacionais para os cursos de licenciatura em Letras poderia, potencialmente, alterar o panorama desfavorável para o desenvolvimento da proficiência oral na educação básica e superior.

Figura 2 - Possível efeito da avaliação da proficiência oral no ciclo de baixa proficiência linguística de Consolo (2017)



Fonte: O autor.

O EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira) é um instrumento avaliativo em desenvolvimento para a avaliação da proficiência de professores de LE que considera as especificidades do contexto brasileiro. Além de avaliar a proficiência linguística geral, definida em termos gerais pelo CEFR (*Common European Framework*), o EPPL avalia também aspectos específicos da proficiência docente, como o conhecimento específico o qual o professor deve expressar sobre a língua-alvo, assim como o uso de metalinguagem e provimento de *feedback*, entre outras funções da fala características do professor de LA (FREEMAN et al., 2015).

Levando em consideração que o desempenho oral considera, entre muitos aspectos relacionados à produção oral, questões relacionadas à pronúncia, este trabalho apresenta discussões relativas ao papel de aspectos segmentais e suprasegmentais na classificação de desempenhos orais mais e menos proficientes. Além disso, propõe uma escala de proficiência de quatro níveis para a pronúncia que descreve os desempenhos observados nos dados de desempenho oral e o impacto de tais aspectos na qualidade dos desempenhos orais.

Este artigo divide-se em seis seções. A primeira, segunda e terceira seção apresentam conceitos e discussões importantes para a avaliação da pronúncia em LA. A

quarta seção introduz o EPPL e suas características. A quinta seção aborda o contexto e metodologia da pesquisa. Por fim, a sexta seção traz a análise e discussão dos dados de desempenho oral oriundos do banco de dados do EPPL.

Conceitos fundamentais: Proficiência, Desempenho e Construto

A avaliação é uma atividade essencialmente humana e social (McNAMARA, 2000), podendo ser compreendida como um fenômeno complexo que envolve diversas facetas para a produção de resultados seguros. Na avaliação de proficiência oral, por exemplo, o candidato, as tarefas de um instrumento avaliativo, o desempenho oral, o avaliador e os critérios avaliativos (geralmente presentes na forma de escalas de proficiência) são os elementos que compõem o processo avaliativo (UPSHUR; TURNER, 1999).

A proficiência oral, conceito amplamente discutido na literatura da Linguística Aplicada, “[...] deve ser entendida como a capacidade de usar a língua para uma finalidade específica, podendo ser subdividida em níveis de competência” (COLOMBO, 2019, p. 36). Nesse sentido, os resultados obtidos a partir da avaliação de proficiência devem permitir que se façam inferências acerca da capacidade de um falante em desempenhar determinados tipos de tarefas por meio de sua classificação em níveis de proficiência (SCARAMUCCI, 2000).

Além disso, na avaliação da proficiência oral, o desempenho oral pode ser compreendido como a capacidade individual de usar representações mentais do conhecimento linguístico construídas através da prática ou experiência para transmitir sentido. Para Purpura (2004), o desempenho oral representa mais que apenas um domínio de informação na memória, referindo-se ao conhecimento linguístico, mas também envolve a capacidade de usar essas estruturas informacionais de alguma maneira, ou seja, em tarefas e contextos específicos.

Os critérios, por sua vez, remontam a definição operacional de um construto. Construto, de maneira geral, pode ser definido como uma abstração que necessita de uma definição operacional (FULCHER, 2014), tal como a proficiência oral. Um construto inclui um conceito de língua(gem), princípios e critérios de avaliação. A proficiência oral

é abstrata e, para que ela possa ser avaliada, é preciso que elementos observáveis no desempenho oral sejam tomados como critérios.

Para Fulcher (2014), qualquer definição do construto necessita ser operacional para que seja útil ao avaliador e o propósito da testagem é o que deve orientar a definição do construto, seu alcance e sua generalidade. Para o autor, definições recorrentes na literatura para a proficiência oral que se referem à competência linguística são a fonética e a fonologia, a acurácia morfossintática e a fluência, por exemplo.

As escalas de proficiência linguística trazem os critérios (e, conseqüentemente, a definição operacional da proficiência) em forma de descritores. As escalas podem ter dois formatos diferentes: holístico e analítico. As escalas holísticas oferecem uma visão global e integrada dos critérios avaliativos, ao passo que escalas analíticas apresentam os critérios separadamente, em categorias independentes (NORTH, 2003).

As escalas podem desempenhar três papéis diferentes no processo de avaliação do desempenho oral: podem orientar o avaliador, o candidato e/ou o construtor do instrumento avaliativo (ALDERSON, 1991). Escalas orientadas para o usuário informam o desempenho típico de um examinando em cada nível da escala. Escalas orientadas para o avaliador guiam o processo avaliativo, provendo critérios ao examinador. Escalas orientadas para o construtor auxiliam desenvolvedores a selecionarem tarefas para compor um instrumento avaliativo.

A seção 2 deste trabalho apresenta possíveis definições operacionais para a avaliação da pronúncia, as quais podem ser incorporadas em escalas para descrever diferentes níveis de proficiência. Além disso, na próxima seção, discutem-se os papéis dos aspectos segmentais e suprasegmentais na produção de enunciados inteligíveis.

A avaliação da pronúncia no desempenho oral em LA

Para Fulcher (2014, p. 25), a manifestação exterior da fala é o som. O falante deve decidir, primeiramente, o que dizer, articular as palavras, e produzir fisicamente os sons que carregam o significado. Para a produção dos sons, é necessário que o falante compreenda e tenha domínio sobre a estrutura fonética da língua, assim como sobre sua entoação e tonicidade características, aspectos essenciais para a construção do sentido.

Para o autor, o aprendiz de uma LA deve ser compreensível a outros falantes da mesma língua - nativos ou não nativos.

No caso do professor de LA, é importante que, além de expressar conhecimento específico sobre a pronúncia da LA, o professor também possua controle sobre o sistema fonológico, uma vez que ele é o principal modelo linguístico para os seus alunos, conforme apontado por Freeman et al. (2015). É papel do professor possibilitar que o aluno tenha contato com diferentes variedades da língua-alvo, assim como deve desmistificar o ideal do falante nativo e permitir que seus alunos façam escolhas próprias sobre a identidade linguística a qual eles desejam construir para si mesmos.

Dessa forma, ao avaliarmos a proficiência oral em LA, devemos considerar a relevância dos construtos os quais pretendemos avaliar e o foco da avaliação. Segundo Fulcher (2014),

Quando desenvolvemos testes orais, devemos decidir se avaliar a pronúncia é relevante para a situação. Isso depende do propósito do teste. Pronunciar palavras da maneira a qual elas seriam pronunciadas em uma variedade padrão de uma língua pode ser importante para um jornalista, mas para a maioria dos alunos, testar a pronúncia pode ser somente uma questão de inteligibilidade geral²⁹ (FULCHER, 2014, p. 25).

Fulcher (2014) concebe o desempenho oral como uma articulação de aspectos segmentais e suprasegmentais para a produção de sentidos. Ghanem e Kang (2018) também definem a pronúncia como a articulação de aspectos segmentais e suprasegmentais. Os aspectos segmentais, segundo as autoras, são definidos como fenômenos que ocorrem no nível do fonema, ou seja, na produção de consoantes ou vogais (GHANEM; KANG, 2018). No nível suprasegmental é possível definir a pronúncia a partir de fenômenos como a realização de pausas (silenciosas ou preenchidas), aspectos prosódicos como o emprego da tonicidade das palavras e da entoação em enunciados, a proeminência e altura do tom e a escolha do tom no desempenho oral.

Fulcher (2014) afirma que é possível que a compreensibilidade seja comprometida no nível superior ao da palavra, uma vez que em frases, a tonicidade é responsável pela produção de significado. A tonicidade pode ser marcada através do

²⁹No original: When we design speaking tests we must decide whether assessing pronunciation at this level is relevant at all to the situation. This depends upon the test purpose. Pronouncing words in the way they would be pronounced in the standard variety of a language may be important to a newsreader, but for most learners testing pronunciation may only be a matter of general intelligibility.

prolongamento de sílabas, assim como pelo aumento do volume sonoro utilizado no momento da produção oral. O autor afirma que a tonicidade é o aspecto da pronúncia que carrega o “fardo” do significado (FULCHER, 2014, p. 26), uma vez que elas são elementos essenciais constitutivos do tom de voz, sendo este último aspecto responsável pela produção de significado no nível frasal.

Dessa forma, as escolhas realizadas pelo falante quanto à tonicidade, ao tom da voz e à entoação são de suma importância para a inteligibilidade e compreensibilidade, tornando os aspectos suprasegmentais da pronúncia como possíveis elementos constitutivos de uma definição operacional para o construto da proficiência oral.

Na seção 3 serão discutidos os conceitos de inteligibilidade e sotaque e sua importância para a avaliação da pronúncia e da proficiência oral. Além disso, a seção apresenta as relações que se estabelecem entre os aspectos segmentais e suprasegmentais da pronúncia e inteligibilidade, sotaque e compreensibilidade.

Inteligibilidade e Sotaque na avaliação da pronúncia

A inteligibilidade tem recebido diferentes definições na literatura e, muitas vezes, é confundida com a compreensibilidade - propriedades da fala distintas, segundo Thomson (2018). No presente trabalho, a inteligibilidade é entendida como a extensão a qual uma mensagem de um falante é realmente compreendida (MUNRO; DERWING, 1995). Outra definição próxima de Munro e Derwing (1995) vê a inteligibilidade como a apreensão da mensagem no sentido desejado pelo falante (NELSON, 1982) - definições clássicas as quais influenciaram trabalhos mais recentes na área da avaliação de proficiência.

Para Kennedy e Trofimovich (2008), a inteligibilidade pode ser definida como a extensão a qual uma sentença é entendida pelo ouvinte - definição que se aproxima de Munro e Derwing (1995). Julkowska e Cebrian (2015) concebem a inteligibilidade como o grau o qual um desempenho oral é realmente entendido pelo ouvinte. Para Thomson (2018), a inteligibilidade é mensurada a partir de aspectos segmentais e não a nível de enunciado. Gooch, Saito e Lyster (2016) definem a inteligibilidade como a possibilidade de um som segmental ser considerado como um fonema pertencente à língua-alvo. Para

Bundgaard-Nielsen et al. (2011), um segmento no âmbito de uma palavra é inteligível se ele for identificado pelo ouvinte como pertencente à língua-alvo.

Nesse sentido, a literatura acerca da avaliação da pronúncia apresenta evidências de que fenômenos a nível segmental podem afetar a inteligibilidade de um enunciado, apesar de que desvios mais sérios ocorrem a nível de enunciado, como o emprego inadequado de tonicidade e entoação (FULCHER, 2014). Variações na produção de vogais e consoantes podem caracterizar sotaque, porém, nesse caso, sotaque é definido como as percepções do ouvinte do grau o qual a LA é influenciada ou modificada por aspectos relativos à identidade do falante como sua língua materna, definição de Saito, Trofimovich e Isaacs (2015) - ou seja, um enunciado pode apresentar sotaque e ser inteligível ao mesmo tempo.

Sendo assim, no presente trabalho, o sotaque é considerado como um fenômeno perceptivo, ou seja, centrado no ouvinte, em que o ouvinte não reconhece sons como pertencentes à língua-alvo ou influenciados por características individuais como a língua materna (THOMSON, 2018). Além disso, este trabalho concebe a inteligibilidade como propriedade relacionada a aspectos segmentais relacionados à produção de vogais e consoantes e, por fim, a compreensibilidade como propriedade da pronúncia relacionada ao emprego de tonicidade em nível morfológico e entoação em nível de enunciado (FULCHER, 2014).

A seção 4, a seguir, apresenta as principais características técnicas do EPPL e uma breve história de seu desenvolvimento e aprimoramento. A seção também discute como o exame elícita linguagem para a avaliação da pronúncia e justifica a importância da avaliação de tal categoria avaliativa em um instrumento avaliativo para professores de línguas.

O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (Epple)

O Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL) é um instrumento avaliativo em constante aprimoramento (CONSOLO; SILVA, 2014; CONSOLO 2017; CONSOLO; AGUENA, 2017) que tem como objetivo principal certificar a proficiência do professor de LA nas quatro habilidades linguísticas: produção

oral, compreensão auditiva, produção escrita e compreensão de textos escritos (CONSOLO, 2017).

O EPPLÉ foi desenvolvido “[...] para que se tenha um instrumento válido e confiável que atenda os objetivos de uma avaliação de proficiência efetivamente linguístico-comunicativa-pedagógica de professores” (CONSOLO; SILVA, 2014, p. 68), que contemple a proficiência linguística geral e a proficiência linguística específica inerente à docência.

O EPPLÉ, aplicado pela primeira vez em 2008 no formato de entrevista em pares face-a-face, é oferecida por meio de exame eletrônico *offline* desde 2011 e é composta por duas seções: um teste de leitura e produção escrita e um teste de compreensão auditiva e produção oral. No teste de produção oral realizado em computador, o candidato utiliza um microfone para que as suas respostas sejam gravadas na plataforma.

Outras características importantes do EPPLÉ destacadas por Fernandes (2016) são as tarefas integrativas que acionam duas habilidades concomitantemente (leitura e escrita, compreensão auditiva e produção oral). A pontuação do candidato que é dada de acordo com uma escala de proficiência de cinco níveis, sendo o nível A a faixa de proficiência mais alta e o nível E a faixa mais baixa.

A avaliação dos desempenhos se dá *a posteriori*: “[...] dois avaliadores analisam a fala gravada dos candidatos - na presença de discrepância sobre o resultado final, um terceiro avaliador é solicitado” (COLOMBO, 2019, p. 99) para que se chegue a um consenso acerca da classificação dos desempenhos em uma das faixas de proficiência da escala holística do EPPLÉ.

O EPPLÉ é composto por cinco tarefas. Na primeira tarefa do exame, o candidato deve falar sobre si e sobre suas perspectivas profissionais. Na segunda tarefa. Na segunda tarefa é pedido ao candidato que ele discuta um vídeo sobre a avaliação da pronúncia em sala de aula. Na terceira tarefa o candidato deve produzir um monólogo sobre disciplina em sala de aula baseado em imagens de alunos disciplinados e indisciplinados. Na quarta tarefa é orientado ao candidato que proponha uma atividade relacionada ao *Simple Past*.

A tarefa 5 do EPPLÉ caracteriza-se por uma tarefa aberta na qual duas dúvidas linguísticas são propostas ao candidato. O candidato, então, deve escolher uma das duas dúvidas linguísticas presentes na tarefa e prover uma explicação a um aluno, reproduzindo uma interação entre professor e aluno em sala de aula. Dessa maneira, as

tarefas simulam um domínio-alvo de uso da língua comum a aulas de inglês como LA (COLOMBO, 2019).

Segundo Silva (2017, p. 28), o EPPLÉ é

[...] um exame de caráter comunicativo que objetiva avaliar a proficiência linguística oral e escrita do professor de língua estrangeira (pré- ou em serviço) em termos de uso contextualizado da língua. Esse uso inclui ações realizadas pelos usuários que, por sua vez, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, de competências comunicativas nessa língua, em situações reais de ensino de língua estrangeira, tomando por base tanto o desempenho geral do candidato quanto o específico na execução das tarefas do exame.

A tarefa 5, por se tratar de uma tarefa oral em que se avalia a expressão do conhecimento linguístico e o uso de metalinguagem, é um item do exame que possibilita observar o controle fonológico dos candidatos sobre a língua-alvo, assim como sua habilidade em utilizar a entoação para destacar elementos importantes no enunciado, em um contexto simulado de ensino e aprendizagem. Consequentemente, espera-se que o candidato produza enunciados compreensíveis, seja capaz de produzir sons inteligíveis, assim como empregue recursos como a tonicidade e entoação para enfatizar elementos importantes ao fazer uso de metalinguagem ou prover *feedback*.

Dessa maneira, o presente trabalho apresenta análises do desempenho oral de candidatos que realizaram a tarefa 5 do EPPLÉ. O foco da investigação se dá tanto pela natureza metodológica da pesquisa, uma vez que os *EBBs* podem ser empregados somente em uma tarefa específica para que critérios válidos sejam produzidos (UPSHUR; TURNER, 1995), assim como pelo interesse de analisar a produção oral de futuros professores de LA e as suas especificidades relativas à expressão do conhecimento específico e uso de metalinguagem.

A seção 5 introduz o contexto e os participantes da pesquisa, assim como os procedimentos metodológicos tomados para a seleção dos critérios observados no desempenho oral dos candidatos. Além disso, apresenta-se o esquema das Árvore de Decisão de Desempenho e os *EBBs* produzidos através de seu emprego.

Metodologia

Na primeira parte desta seção, serão apresentadas informações relacionadas ao banco de dados analisado. Na segunda parte, são introduzidos os programas utilizados

para a análise dos dados. Na terceira parte, os procedimentos metodológicos são abordados, assim como as Árvores de Decisão de Desempenho e os *EBBs*.

Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa se situa no contexto do ensino superior público brasileiro e, mais especificamente, no contexto dos cursos de Licenciatura em Letras de três diferentes universidades: duas universidades públicas do estado de Minas Gerais e uma universidade pública do estado de São Paulo. A coleta de dados, realizada em dois momentos, compreende uma primeira coleta de desempenho oral em 2015, a partir da aplicação do EPPL em formato eletrônico, e em 2017, ano no qual a coleta foi realizada a partir da aplicação do EPPL em formato de entrevistas presenciais.

O banco de dados do EPPL é composto por 28 amostras de desempenho oral de professores de língua inglesa (formados e em formação), em formato de arquivos de áudio gerados por computador. As gravações incluem a realização de cinco tarefas presentes na versão oral do EPPL que visam a avaliação da proficiência linguística geral e da proficiência específica do professor de LA.

Na próxima subseção, são apresentados os softwares CLAN (2021) e PRAAT (2021) empregados para a análise dos dados, assim como a finalidade de seu uso neste trabalho.

Transcrições das gravações e análise dos áudios

As gravações utilizadas para a análise dos desempenhos orais transcritas com a utilização do *software* CLAN - *Computerized Language Analysis* (2021) programa disponível para download gratuito. O CLAN (2021) organiza as transcrições como diálogos e permite a mensuração de alguns índices relativos a capacidades linguísticas. Desenvolvido por pesquisadores da Pensilvânia, nos Estados Unidos e, segundo Colombo (2019), o *software* é comumente empregado em estudos de interação conversacional, aprendizado de línguas e de distúrbios de fala.

Para a análise dos critérios avaliativos relacionados à pronúncia, foi utilizado o *software* PRAAT (2021), programa desenvolvido por pesquisadores da Universidade de

Amsterdam e utilizado internacionalmente para o estudo da fala, também disponível para download gratuito. O *software* permite que diversos aspectos da pronúncia sejam observados graficamente, como o emprego das sílabas tônicas, a entoação do enunciado, a realização de pausas e suas respectivas durações, entre outras funcionalidades.

A subseção seguinte apresenta os procedimentos de análise empregados para a seleção de critérios avaliativos e desenvolvimento das faixas de proficiência que descrevem os níveis mais altos e baixos da escala.

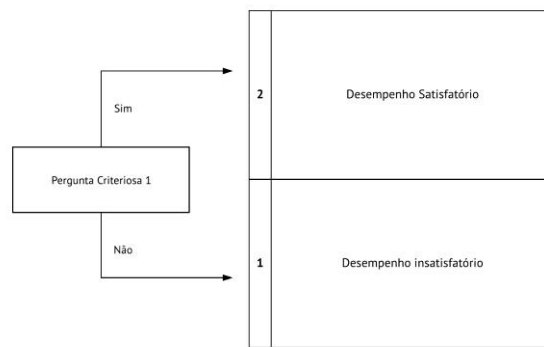
Procedimentos de análise

Para a análise dos dados, seleção de critérios avaliativos e produção das faixas de proficiência linguística foram aplicados as Árvore de Decisão de Desempenho e os EBBs (*Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*), metodologia desenvolvida por Upshur e Turner (1995). Tais metodologias consistem em diagramas compostos por uma série de perguntas binárias, as quais estabelecem fronteiras entre os diferentes níveis de proficiência presentes em uma escala. Na literatura, o número de amostras utilizadas para a análise varia, sendo oito amostras o mínimo (UPSHUR; TURNER, 1995) e trinta amostras o número máximo (FULCHER et al., 2011).

Como é possível observar na figura 4 para a construção de uma escala de quatro níveis, são necessárias três perguntas criteriosas as quais vão compor os descritores das faixas de proficiência e, conseqüentemente, definir os limites entre as diferentes faixas da escala. Tal definição se dá por meio da presença ou ausência de traços de habilidade salientes observados no desempenho oral dos candidatos, uma vez que tais perguntas criteriosas são binárias.

Dessa maneira, a Pergunta Criteriosa 1 divide os desempenhos em mais e menos proficientes/satisfatórios, e as perguntas criteriosas 2 e 3 definem, dentro da classificação anterior, os desempenhos de maior e menor qualidade de acordo com determinado aspecto saliente observado no desempenho oral das amostras analisadas.

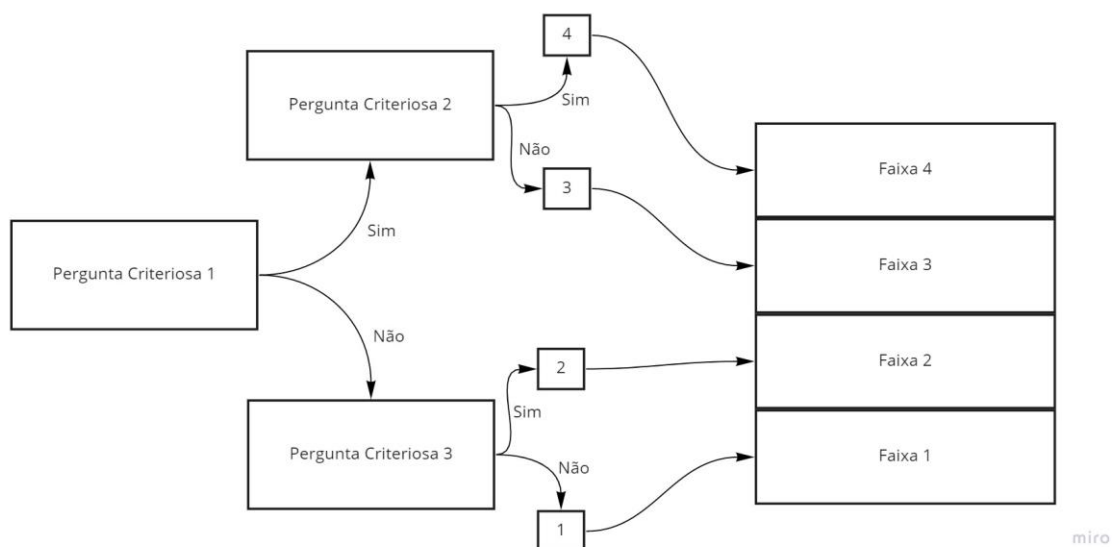
Figura 4 - Pergunta Criteriosa 1 e faixas de proficiência iniciais



Fonte: O autor

Sendo assim, a Pergunta Criteriosa 1 está presente nos descritores de todas as faixas de proficiência, já que ela define os desempenhos satisfatórios e insatisfatórios - e aponta dessa maneira, o ponto de corte da escala. A Pergunta Criteriosa 2 estará presente nos descritores das faixas superiores, definindo os traços distintivos entre os desempenhos satisfatórios e, do mesmo modo, a Pergunta Criteriosa 3 estará presente nos descritores das faixas inferiores, definindo os traços distintivos entre os desempenhos insatisfatórios. A figura 5 ilustra o processo de desenvolvimento de mais duas faixas para a escala de proficiência e seus respectivos descritores.

Figura 5 - Árvore de decisão de desempenho e escala de proficiência linguística resultante



Fonte: O autor.

A Seção 6, a seguir, apresenta os resultados obtidos a partir da análise dos dados, assim como discute tais resultados à luz da teoria da avaliação da pronúncia em LA. Ao final, encontram-se a Árvore de Decisão de Desempenho e a escala de proficiência empiricamente desenvolvidas.

Análise e discussão dos dados

A partir da análise de amostras de desempenho oral obtidas do banco de dados do EPPL, foi possível verificar que, dentre os elementos apontados no embasamento teórico como possíveis critérios para a avaliação da pronúncia, o emprego inadequado de aspectos suprasegmentais (entoação e tonicidade) é um critério avaliativo válido para a avaliação da pronúncia dos candidatos. Além disso, a presença de variações segmentais não comuns na língua-alvo (consoantes e vogais), também configuram critérios empiricamente verificáveis para a avaliação do grupo de amostras de desempenho oral analisado.

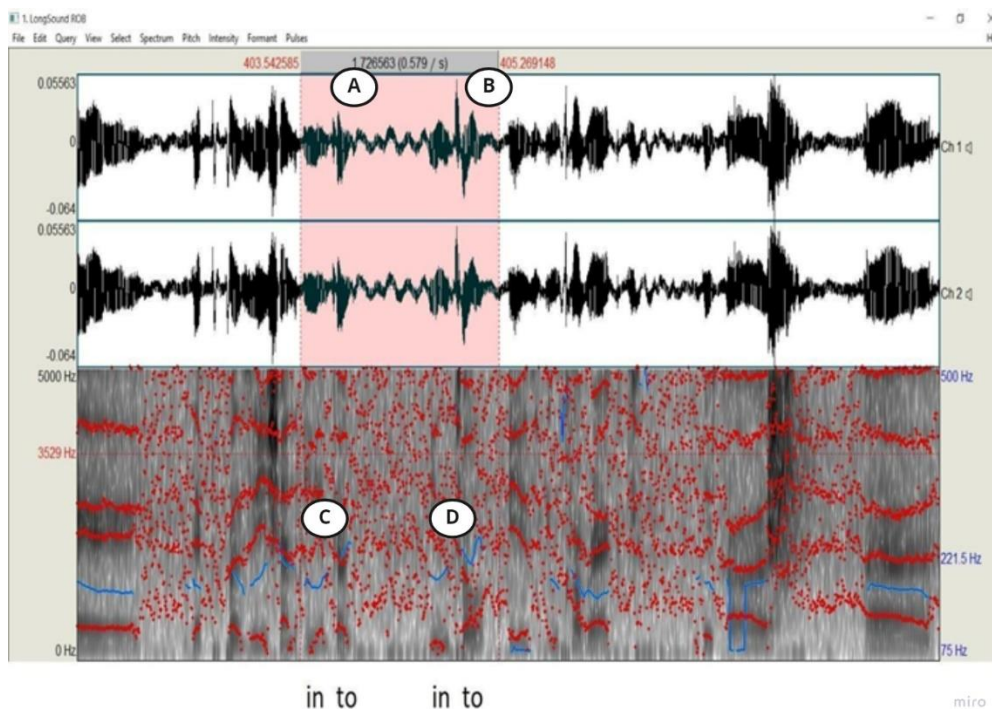
A partir da observação dos desempenhos orais, assim como da consideração das discussões acerca dos conceitos de sotaque, compreensibilidade e inteligibilidade, é possível dizer que grande parte dos desempenhos é inteligível e, naturalmente, apresentam sotaque. Dessa forma, a presença de variações na produção de consoantes e vogais não pode configurar um critério válido para a delimitação dos desempenhos mais e menos proficientes, por dois motivos principais.

Dessa forma, a partir da análise das amostras, é possível verificar que o emprego inadequado da tonicidade nas palavras constitui um critério válido para a classificação dos desempenhos mais e menos satisfatórios. Para Fulcher (2014) e Ghanem e Kang (2018), o emprego inadequado da tonicidade, geralmente, demandam maior esforço cognitivo do ouvinte, por afetar com maior gravidade a produção de sentidos.

Na figura 6, a seguir, ilustra o emprego inadequado da tonicidade na palavra *into*, pelo candidato ROB, a partir da observação da duração da sílaba, da amplitude e pico das ondas sonoras (indicado por A e B na imagem) e das pistas acústicas em azul (indicado por C e D). O *software* PRAAT foi utilizado para a análise dos aspectos suprasegmentais, uma vez que ele possibilita a visualização de ondas sonoras.

No caso do candidato ROB, o desvio cometido, repetidamente, pode demonstrar influência das palavras oxítonas do português brasileiro, as quais se definem por apresentarem sílaba tônica na última sílaba e compõem um número expressivo na língua portuguesa - o segundo maior grupo de palavras, atrás apenas das paroxítonas (AGOSTINHO; ARAUJO, 2007).

Figura 6 - Análise da pronúncia do candidato ROB pelo PRAAT

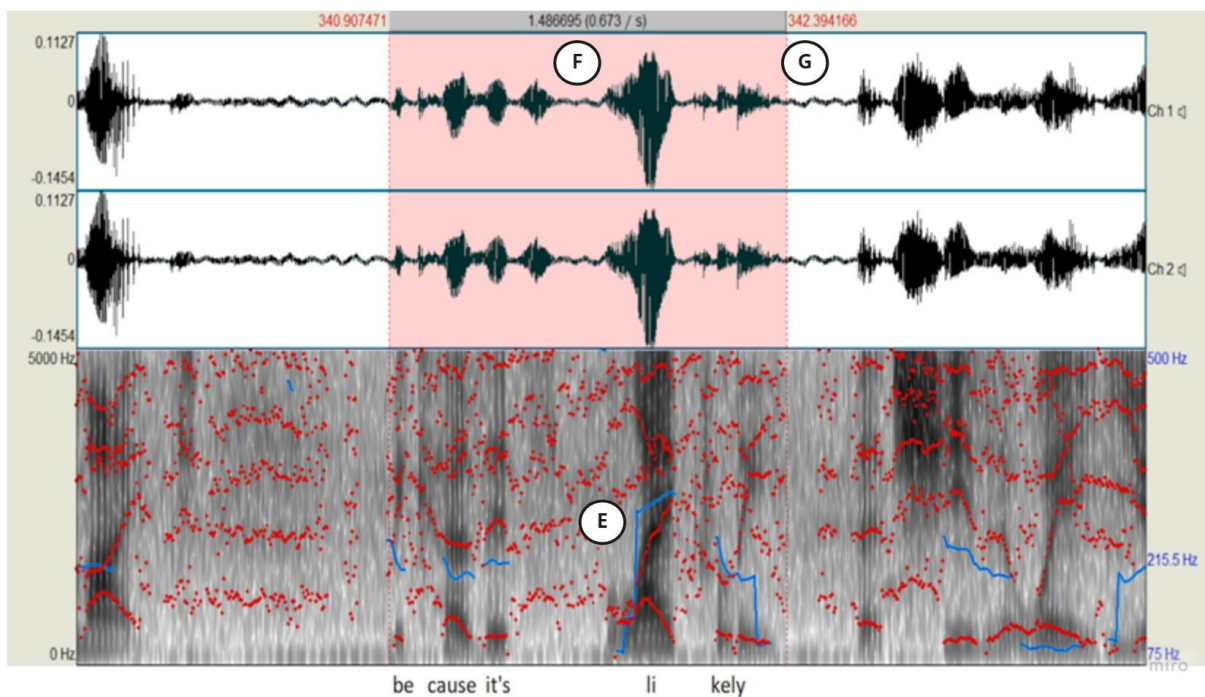


Fonte: O autor.

Outro aspecto importante observado nas amostras de desempenho oral foi o emprego de entoação como dispositivo para destacar elementos importantes empregados na explicação do problema linguístico proposto pela tarefa 5 do EPPLE. Conforme discutido anteriormente, a entoação é fundamental para a produção de sentidos e para a compreensibilidade do enunciado (FULCHER, 2014). A entoação desempenha papel fundamental para que a explicação provida ao aluno seja compreensível. Dessa maneira, o emprego de entoação para destacar partes importantes do enunciado foi um aspecto saliente observado entre os desempenhos mais proficientes das amostras de desempenho analisadas.

Na figura 7 é possível verificar que o candidato SAB emprega a entoação para destacar a palavra *likely* em seu enunciado, visivelmente mais proeminente que as palavras anteriores, *because it's*, decorrente do movimento da frequência fundamental e da maior intensidade. Nesse caso, o candidato SAB destaca a palavra *likely* para dar ênfase à natureza incerta do emprego do verbo modal *might* na língua inglesa, em comparação com outro verbo modal presente na tarefa 5, *must*. É possível observar que a entoação (indicado por E em azul) e as pausas (indicados por F e G) são empregadas como dispositivos de destaque os quais conferem maior compreensibilidade ao desempenho oral.

Figura 7 - Análise da pronúncia do candidato SAB pelo PRAAT



Fonte: O autor.

Em relação aos desempenhos menos satisfatórios, caracterizados pelo emprego inadequado de tonicidade em nível morfológico, é possível observar que estes tornam-se pouco inteligíveis quando há presença constante de variações em nível segmental. Quando variações na produção de consoantes e vogais ocorrem concomitantemente a desvios de emprego de tonicidade, o dano à inteligibilidade e à compreensibilidade do enunciado é mais significativo.

Dessa forma, a Árvore de Decisão de Desempenho desenvolvida empiricamente estabelece que variações em nível segmental, concomitantes ao emprego inadequado de tonicidade, configuram critérios válidos para classificar um desempenho como insatisfatório. Nos dados analisados, a produção de variações em nível segmental, isoladamente, não pôde ser tomada como critério para a classificação dos desempenhos satisfatórios e insatisfatórios, uma vez que não foram encontrados problemas significativos na produção de consoantes e vogais entre os candidatos.

O Quadro 4 apresenta transcrições fonéticas de uma amostra de desempenho oral classificada como insatisfatória. Nele, é possível verificar o número e as variações em nível segmental e o número e as inadequações suprasegmentais encontrados, indicados por (').

Quadro 4 - Número de variações segmentais e empregos inadequados de tonicidade da amostra RIT

A mostra	Variações segmentais	Empregos inadequados de tonicidade	Transcrições fonéticas
RIT	8	3	error /'ε hoɪ/ if /i'fi/ explain /'ekspleɪn/ the /de/ tell /tɛu/ something /'sʌm tɪŋg/ her /heɪ/ happen /hə'pen/ would /'wɒdi/

Fonte: O autor.

O Excerto 1, a seguir, apresenta a transcrição da amostra de desempenho oral do candidato RIT realizando a tarefa 5 do EPPLE. A partir das transcrições fonéticas apresentadas no quadro 4 e a consideração do excerto 1, é possível observar que a variação na produção de consoantes e vogais, assim como a inadequação do emprego da tonicidade, aliados ao número expressivo de pausas e a falta de coerência na explicação provida pelo candidato, afetam consideravelmente a compreensibilidade do enunciado.

Na transcrição abaixo, *RIT: aponta produção oral do candidato, (.) indica pausas silenciosas, [*] [: palavra] indica correção de imprecisão gramatical e o ponto final indica final da produção oral.

Excerto 1 - Transcrição da amostra de desempenho oral RIT

*RIT: In situation A the (.) the error (.) is on (.) the conditional if (.) I happen to run (.)

RIT: because &-um the sentence explain [] [: explains] about if you (.) find some people you pass the (.) the (.) you tell about something so (.)

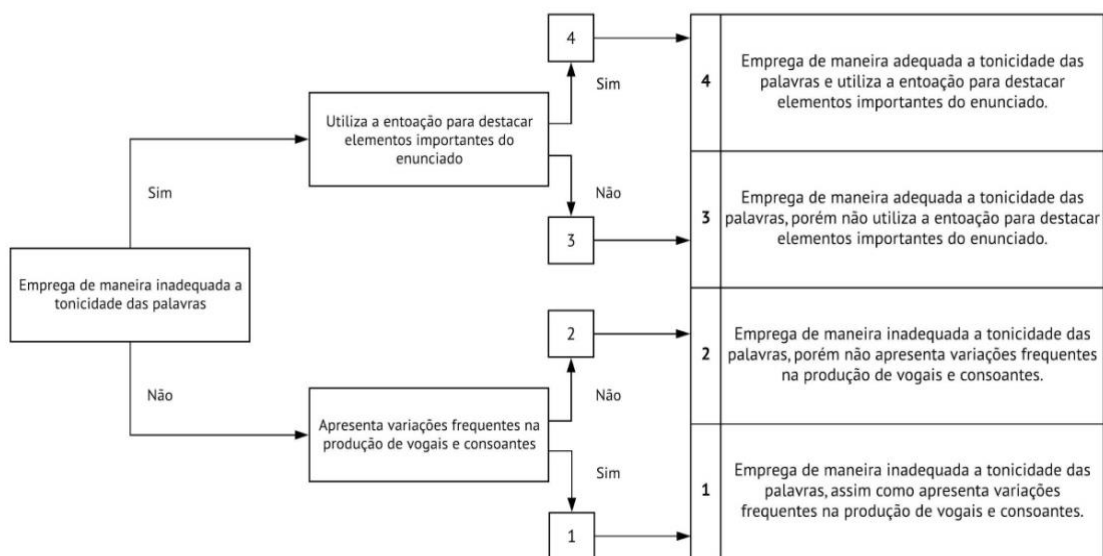
RIT: if (.) happen to running [] [: run] (.) with her (.) I would tell her where you live.

Fonte: O autor.

Tendo em vista os aspectos empiricamente observáveis apresentados nesta seção, assim como o embasamento teórico, desenvolveu-se uma escala de quatro níveis. Os descritores presentes na versão final das faixas se relacionam ao emprego adequado de tonicidade e a variação na produção de consoantes e vogais como critério secundário.

A Figura 8 apresenta a Árvore de Decisão de Desempenho completa e a escala de proficiência linguística (nesse caso, os EBBs) produzido como resultado da análise dos dados do desempenho oral dos candidatos do EPPLE.

Figura 8 - Árvore de Decisão de Desempenho e escala de proficiência linguística para a avaliação da pronúncia



Fonte: O autor.

Nas considerações finais serão apresentados apontamentos sobre os resultados obtidos através da aplicação das Árvores de Decisão de Desempenho e a produção dos EBBs. Além disso, discutem-se as limitações do estudo e possíveis encaminhamentos para futuros estudos sobre o desenvolvimento de critérios passíveis de verificação empírica para professores de línguas.

Considerações Finais

A partir da aplicação dos EBBs para a análise das amostras de desempenho oral de futuros professores de LA, foi possível observar que aspectos suprasegmentais desempenham um papel importante para a compreensibilidade da pronúncia, uma vez que tais aspectos são responsáveis pela produção de sentidos nos enunciados.

Além disso, outro resultado relevante para a avaliação da pronúncia do professor de LA é o papel dado à entoação como dispositivo para conferir ênfase a palavras-chave e termos técnicos importantes no desenvolvimento de explicações na língua-alvo. Tal desempenho caracteriza enunciados mais proficientes e inteligíveis observados dentre amostras de desempenho oral.

A escala de proficiência resultante da análise dos dados pode compor uma escala avaliativa mais ampla para a avaliação da proficiência oral dos professores de LA, e sugere-se, nesse caso, que outras investigações de natureza empírica sejam realizadas acerca de outros construtos relacionados à proficiência oral do professor de LA, como fluência, precisão gramatical, entre outros. Nesse sentido, os critérios empiricamente produzidos se relacionam, apenas, aos aspectos segmentais e suprasegmentais descritos na literatura da avaliação da pronúncia no desempenho oral em LA.

As faixas de proficiência linguística produzidas refletem discussões teóricas acerca da pronúncia, inteligibilidade, compreensibilidade e do sotaque na produção oral em LA, ao passo que incorpora elementos empíricos para descrever precisamente cada nível da escala de proficiência observada. Os descritores, dessa forma, baseiam-se em evidências empíricas para estabelecer limites claros entre os desempenhos característicos dos diferentes níveis da escala de proficiência linguística.

Por fim, o presente estudo apresenta limitações quanto ao número reduzido de amostras disponíveis para a análise. O número, porém, não apresenta grandes diferenças se comparado a estudos realizados anteriormente com Árvores de Decisão de Desempenho. Todavia, sugere-se a consideração de mais amostras para que se possa conferir maior confiabilidade aos resultados obtidos.

Referências

- ALDERSON, J. C. Language testing in the 1990s: How far have we come? How much further have we to go?. In: ANIVAN, S. (ed.) **Current Developments in Language Testing**, 1991.
- AGOSTINHO, A. L.; ARAUJO, G. A. **Palavras oxítonas no português**, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. In: **Contexturas**. Ensino Crítico de Língua Inglesa, 1992.
- BUNDGAARD-NIELSEN, R. L.; BEST, C. T.; KROOS, C.; TYLER, M. D. Second language learner's vocabulary expansion is associated with improvement with second language vowel intelligibility. **Applied Psycholinguistics**, 2011.
- CLAN - Computerized Language Analysis**. V. 12. Pittsburgh: SPEKTOR, L. Link: <<https://dali.talkbank.org/clan/>>. Acesso em 13/12/2021.
- COLOMBO, C. S. **Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira: Uma Proposta de Abordagem Avaliativa em um Exame para Professores de Línguas com base em Métodos de Estruturação de Problemas e em Métodos Multicritério de Análise da Decisão**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". São José do Rio Preto/SP, 2019.
- CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 63-87, 2014.
- CONSOLO, D. A. Assessing EFL teachers' oral proficiency: on the development of teacher education programmes and testing policies in Brazil. In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; SILVA, V. L. T. (org.) **Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- CONSOLO, D. A.; AGUENA, D. M. Pré-testagem ao Exame de Proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLE): desenho e desafios tecnológicos para avaliação de proficiência oral em dispositivos tecnológicos móveis. **Revista Polifonia**, 2017.
- FREEMAN, D.; KATZ, A.; GOMEZ, P. G.; BURNS, A. English-for-teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. **ELT Journal**, Oxford, 2015.
- FULCHER, G.; DAVISON, F.; KEMP, J. Effective rating scale development for speaking tests: performance decision trees. **Language Testing**, Leicester, 2011.
- FULCHER, G. Defining the construct. In: **Testing second language speaking**. New York: Routledge, 2014.
- GHANEM, R.; KANG, O. Pronunciation features in rating criteria. In: KANG, O.; GINTHER, A (ed.). **Assessment in Second Language Pronunciation**. New York: Routledge, 2018.
- GOOCH, R.; SAITO, K.; LYSTER, R. Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /r/ to Korean adult learners. **System**, v.60, p. 117-127, 2016.
- JULKOWSKA, I. A.; CEBRIAN, J. Effects of listener factors and stimulus properties on the intelligibility, comprehensibility and accentedness of L2 speech. **Journal of Second Language Pronunciation**, v.1, p. 211 – 237, 2015.
- MCNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language Learning**, v. 45, p. 73 – 95, 1995.
- NELSON, C. Intelligibility and non-native varieties of English. In: KACHRU, B. B. (ed.). **The other tongue: English across cultures**, 1982.
- NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EdUFAL, 2001.
- NORTH, B. Scales for rating language performance: Descriptive models, formulation styles, and presentation formats. **Research Monograph Series**, Educational Testing Service, Princeton, 2003.

PRAAT. V. 6.2.03. Amsterdam: WEENIK, D.; BOERSMA, P. Link: <<https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>. Acesso em: 14/12/2021.

PURPURA, J. **Assessing Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: Entre as antigas pressões e os novos desafios. **Revista Signum**, 2016.

SAITO, K.; TROFIMOVICH, P.; ISAACS, T. Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. **Applied Psycholinguistics**, 2015.

SANDEI, M. L. R. **Prospecções sobre a abordagem/senso de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2000.

SILVA, V. L. T. **Evidências de validade no teste de compreensão e produção oral no exame de proficiência para professores de língua estrangeira - EPPL**. Relatório final do projeto de pesquisa de pós-doutorado. Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' - UNESP, 2017.

THOMSON, R. Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility. *In*: KANG, O.; GINTHER, A (ed.). **Assessment in Second Language Pronunciation**. New York: Routledge. 2018.

UPSHUR, J. A.; TURNER, C. E. Constructing rating scales for second language tests. **ELT Journal**, 1995.

UPSHUR, J. A.; TURNER, C. E. Systematic effects in the rating of second-language speaking ability: test method and learner discourse. **Language Testing**, p. 82-111, 1999.

Submetido em setembro de 2021

Aceito em dezembro de 2021

(DES)COLONIALIDADE, CULTURA E PRODUÇÕES DE IDENTIDADE(S): A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

(DE)COLONIALITY, CULTURE AND PRODUCTIONS OF IDENTITY(IES): THE IDENTITY OF THE SPANISH TEACHER IN BRAZILIAN INSTITUTIONS

NAIARA DE PAIVA VIEIRA

naiarav163@gmail.com

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0000-0003-0050-9803>

RESUMO: Este artigo é parte de nossa pesquisa de mestrado, para a qual analisei o discurso de seis professores de espanhol, de áreas diferentes de ensino, buscando analisar os impactos para as identidades de professores de língua espanhola causados pela experiência com a docência. Para a escrita deste artigo, me embasei nos teóricos Bauman e Hall (2005) e suas visões pós-modernas de identidade e cultura; busquei na teoria de Bhabha (1998), Fanon (1968) e Hall (2003), o conceito de pós-colonial e a noção de descolonialidade; também trouxe a teoria de Mignolo (2006, 2008) e Walsh (2006), sobre a importância da interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas. Busquei contribuir com o rompimento de pensamentos sociais hegemônicos que consideram a variação espanhola europeia como a mais “digna” de ser ensinada.

PALAVRAS-CHAVE: (Des)colonialidade; Políticas Linguísticas; Identidade.

ABSTRACT: *This article is part of our master's research. For the research I analyzed the discourse of six spanish teachers from different teaching areas, seeking to analyze the impacts on the identities of spanish language teachers caused by the experience with teaching. For the writing of this article I based on the theorists Bauman and Hall (2005) and their postmodern views of identity and culture. I used the theory of Bhabha (1998), Fanon (1968) and Hall (2003) the concept of post-colonial and the notion of decoloniality, also based the theory of Mignolo (2006, 2008) and Walsh (2006) about the importance of interculturality in the teaching-learning of languages. I searched to contribute to the break with hegemonic social thoughts that consider the Spanish European variation as the most "worthy" to be taught.*

KEYWORDS: *(De)coloniality; Linguistic Policies; Identity.*

Introdução

Neste artigo apresento parte da discussão teórica que desenvolvemos na pesquisa de mestrado concluída no ano de 2017. O objetivo geral da pesquisa foi analisar os impactos para as identidades de professores de língua espanhola causados pela experiência com a docência. Como objetivos específicos a pesquisa buscou: 1- dissertar como a visão performativa da linguagem ajuda na compreensão da fragmentação da identidade de professor; 2- identificar, partindo da discussão sobre (des)colonialidade,

qual a visão de língua/língua espanhola está presente no imaginário discursivo dos professores; 3- verificar se a atuação em diferentes áreas de ensino impacta de forma diferente o ensino de língua espanhola; 4- entender o porquê do entendimento de algumas pessoas de que o espanhol dos latino-hispânicos é um espanhol de menor importância. Exponho aqui no artigo partes das entrevistas realizadas com os professores e, posteriormente, analisadas; busquei focar em um diálogo com a teoria para um maior entendimento dos objetivos da pesquisa.

Este artigo está dividido em: cinco seções teóricas; metodologia; discussão de trechos das entrevistas realizadas; considerações finais e referências. Na primeira seção “Conceito(s) de cultura e pós-colonial na perspectiva de Stuart Hall”, importantes conceitos são trazidos, tais como o conceito de cultura, pós-colonial³⁰ e interculturalidade; um diálogo com a análise crítica do discurso é proposto, com o intuito de identificar no discurso dos professores como a(s) cultura(s) do(s) idioma(s) espanhol(is) é(são) trabalhada(s) por eles em aulas. Na segunda seção Frantz Fanon e sua importância para os estudos descoloniais”, a questão da descolonização de Fanon (1968) é abordada, para pensarmos no espanhol eurocêntrico e o porquê de sua preferência no ensino. Na terceira seção “Perspectiva intercultural de Walter Dignolo e Catherine Walsh”, analiso o conceito do termo “intercultural” para os autores, pensando-o como forma de luta contra a hegemonia e como (re)conhecimento da variedade cultural. Na quarta seção “Identidade pós-moderna” a perspectiva teórica de identidade de Hall (2005) e Baumam (2005) é exposta, em que os autores consideram as identidades como descentradas e fluidas. Por fim, na quinta seção “Ensino-aprendizagem de espanhol: por uma iniciativa descolonial”, abordo como o ensino-aprendizagem de espanhol é focado ainda de forma muito eurocêntrica nas escolas e me embaso em autoras como Reatto e Bissaco (2007), que nos questionam como seria um material mais “completo” para o ensino-aprendizagem de uma língua.

Conceito(s) de cultura e pós-colonial na perspectiva de Stuart Hall

Hall (2003) nos afirma que é importante pensarmos no pós-colonial não apenas

³⁰ Optei por utilizar na pesquisa e neste artigo o termo pós-colonial e não pós-colonialidade porque me embaso na discussão de pós-colonial feita pelo autor Stuart Hall.

como uma crítica ao pós-estruturalismo ou ao iluminismo, mas como algo que transcende a própria palavra “pós-colonial”, para que não caiamos na “utopia da diferença” (p.112). É pensando na pós-colonial como um movimento descentrado e diferenciado que podemos romper com correntes hegemônicas colonialistas. Pensar assim no outro, como nos sugere Hall (2003), como uma “exterioridade constitutiva” (p. 115), é pensarmos nos sujeitos como descentrados e (re)construídos no discurso dialógico. Hall (2003), nos propõe que Shohat (1992), por exemplo, reconhece que o “pós” é tanto o “fechamento de um certo evento histórico ou era” quanto um “ir além... para comentar um certo movimento intelectual” (p. 117). O autor ainda nos propõe que há outras explicações para o termo “pós-colonial” assim como nos aponta Hulme (1995), o “pós” no “pós-colonial”:

possui duas dimensões em tensão uma com a outra: uma dimensão temporal na qual há um relacionamento pontual no tempo, por exemplo, entre uma colônia e um estado pós-colonial; e uma dimensão crítica na qual, por exemplo, uma teoria pós-colonial passa a existir através de uma crítica de um corpo teórico (HALL, 2003, p. 118 apud HULME, 1995).

Ou seja, esse “posterior”, esse “ir além” do colonial seria, segundo Hall (2003), na visão de Shohat, um ‘entrelugar’, que “sucede o outro (o colonial), no qual prevalece a relação colonial” (p. 119). O conceito de “pós” no pós-colonial seria assim entendido, segundo Hall (2003), nos termos de Derrida, “sob rasura”. Essa discussão sobre o termo “pós-colonial” é importante para a pesquisa, na medida em que o pós-colonial representaria assim, na visão de Hall, um “problema de identidade”: “[...] representa uma resposta a uma necessidade genuína, uma necessidade de superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade das velhas categorias de explicar o mundo” (HALL, 2003, p. 123-124).

Hall (2003) também nos sugere um conceito para cultura, como se referindo às “práticas sociais”, por ser a cultura “um modo de vida global” (p. 136). O autor nos explica:

A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados” – dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais (HALL, 2003, p. 136).

Para Hall, “há sempre algo descentrado no meio cultural [the medium of culture], na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação direta e imediata, com outras estruturas” (HALL, 2003, p. 211-112).

Não podemos então entender a cultura como “prática subjacente de um único povo”, não podemos nos limitar ou limitar nossos alunos a pensar em “uma única cultura” ou em uma variação de um idioma como a “pura” ou mais importante. E, ainda, segundo Stuart Hall, somente quando entendermos a prática intelectual como prática social, como prática política (p. 213), é que podemos realmente efetuar mudanças no ensino da língua espanhola.

Frantz Fanon e sua importância para os estudos descoloniais

Fanon (1968, p. 25) nos afirma que “a descolonização é simplesmente a substituição de uma “espécie” de homens por outra “espécie” de homens”. O que estamos buscando, segundo o autor, é a “reivindicação mínima do colonizado” (p. 26). Quando pensamos no papel político e social do professor de espanhol, por exemplo, em ensinar as tantas variações do espanhol que existem, estamos contribuindo para esse processo de descolonização e esse processo não tem como passar despercebido. Nas palavras do autor “A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história” (FANON, 1968, p. 26). Por isso, o próprio autor sugere ser a descolonização a criação de “homens novos” (p. 26), dotados de uma nova postura: uma nova linguagem, uma nova humanidade.

Bhabha (1998) pontua que a teoria de Fanon se dá na busca de descolonizar a outridade. Fanon (1968), defende a ideia de “verdade transgressiva” (p. 70). Ao entendermos essa “verdade transgressiva” como aquilo que foge a uma suposta norma, percebemos como sua teoria está de acordo com a pós-modernidade em que os autores pós-modernos afirmam que a identidade/o sujeito não é, mas sim está. O sujeito passa assim a não ser mais pensado como indivíduo, dono de uma identidade única, mas como um sujeito plural, miscigenado e híbrido, acompanhando o conceito de cultura.

Fanon (1968) recusa a ambição de qualquer teoria total da opressão colonial (p. 71). Qualquer tipo de poder político é criticado por Fanon e o marginalizado é valorizado. Essa visão vem da tradição do oprimido, percebemos assim o diálogo que sua teoria estabelece com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Esse oprimido tratado por

Fanon seríamos nós mesmos ao nos reconhecermos como escravos desse mundo colonial em que vivemos. Quando percebemos, por exemplo, que a todo momento somos colonizados e que isso começa desde o preconceito linguístico, entendemos o que Fanon sugere com o termo “opressão colonial”. Com os professores de espanhol isso não é diferente, ao colonizarmos o ensino-aprendizagem voltando-o para variação europeia do espanhol, o que estamos fazendo é nos escravizando ao mundo eurocêntrico.

Pensando novamente na teoria de Bhabha, “É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto, permite o sonho da inversão dos papéis.” (BHABHA, 1998, p. 76) Para Fanon (1968), o sujeito colonizado está sempre desejando ocupar um lugar que não é o seu, o lugar do outro, e acaba se tornando escravo desse desejo. Ou seja, voltando nosso olhar para o ensino-aprendizagem de espanhol, podemos pensar que o espanhol europeu é o escolhido por o “berço” do espanhol ser a Espanha, “berço” político e econômico do espanhol; o que pode ser um dos motivos de os professores preferirem ensinar essa variação europeia espanhola, justamente por ser ela a de maior status social.

É interessante a visão de Bhabha (1998) sobre a relação que Fanon faz de Eu-Outro. O lugar do Outro não deve ser um lugar oposto ao lugar do Eu, como uma “consciência culturalmente estrangeira” (p. 86), mas sim o outro deve ser visto como uma negação de uma identidade primordial, cultural ou psíquica; e não, como uma fonte de identidade, verdade ou equívoco. É somente pela compreensão da ambivalência e do antagonismo do desejo do outro que podemos evitar a adoção cada vez mais fácil da noção de um outro homegeneizado e fixo, para uma política celebratória, oposicional, das margens ou minorias (pág. 87).

Fanon, ao sugerir que devemos pensar no lugar do outro como um lugar híbrido e não primordial, o que o autor nos está sugerindo pensar, é não em um lugar oposto ao lugar do Eu, mas em um lugar heterogêneo e plural que, portanto, desloca a(s) nossa(s) própria(s) identidade(s) por aprendermos com a diferença cultural do outro. O que nos propicia pensar em um desejo repetitivo de nos reconhecermos duplamente como, simultaneamente, descentrados nos processos solidários do grupo político e, ainda assim, nosso ser como agente de mudança conscientemente comprometido, individualizado até – o portador da crença (pág. 104). A(s) identidade(s) dos professores de espanhol deve(m)

então ser (re)construídas nesse sentido: é ao lidarmos com a diferença cultural que representa o idioma espanhol, que a descentralização identitária hegemônica espanhola se torna possível.

Perspectiva intercultural de Walter Mignolo e Catherine Walsh

Na visão dos autores Catherine Walsh e Walter Mignolo é importante considerarmos a interculturalidade como uma forma de luta contra questões sociais de poder presentes na sociedade. Em nossa didática profissional, por exemplo, quando procuramos romper com a hegemonia de um idioma ou de uma única variação desse idioma, estamos contribuindo para a interculturalidade em sala de aula; é sabido, portanto, que ao lutarmos contra questões hegemônicas quaisquer que seja, estamos contribuindo ativamente para a transformação social.

Mignolo nos apresenta:

O giro descolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida (economias outras, teorias políticas outras), a limpeza da colonialidade do ser e do saber, o desprendimento do encantamento da retórica da modernidade, de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia³¹ (MIGNOLO, 2006, p. 92, tradução minha).

Percebemos como Mignolo entende a interculturalidade em uma perspectiva descolonial, ou seja, o autor nos sugere pensar na interculturalidade como forma de rompimento com as questões coloniais de hegemonia social. No que diz respeito à pesquisa, podemos entender, e fazer o uso, da interculturalidade como forma de romper com idiomas e variações idiomáticas hegemônicas, como a do espanhol europeu, por exemplo.

Os apontamentos de Walsh (2006) nos sugerem que a interculturalidade significa processo de construção de outros tipos de pensamentos, tanto conhecimentos outros, quanto práticas políticas outras e poder social outro e, até mesmo, de uma sociedade outra (p. 21). “Formas distintas de pensar e atuar com relação a/em contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da práxis política”³²

³¹El giro des-colonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida (economias-otras, teorias políticas-otras), la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento del encantamiento de la retórica de la modernidade, de su imaginário imperial articulado em la retórica de la democracia.

³² Formas distintas de pensar y actuar com relación a y en contra de la modernidade/colonialidade, un paradigma que es pensado através de la praxis política.

(WALSH, 2006, p. 21, tradução minha). Assim como Fanon, a autora pensa a interculturalidade como forma de fazer surgir uma outra sociedade.

É nesse ponto que se pensar em descolonizar o poder e o saber é a abertura para se aceitar a diferença, no caso de nossos estudos, o trabalho com a interculturalidade para a conscientização da importância de se considerar a diferença. Pensando no ensino-aprendizagem de espanhol, é no trabalho intercultural com as várias culturas espanholas, que estamos contribuindo para o (re)conhecimento da enorme diferença cultural que tem o idioma espanhol. É preciso se pensar então na interculturalidade, na visão de Walsh (2006), como “metas estrategicamente políticas” (p. 23), tanto como lutas contra a hegemonia, quanto como o (re)conhecimento da variedade cultural.

Walsh cita a importância da construção de projetos interculturais, ou projetos de interculturalidade:

[...] construir projetos de interculturalidade que são intelectuais, políticos e éticos, projetos que atentam confrontar a dupla colonialidade mencionada aqui, trabalhando até uma descolonização do mesmo e, a vez e mais especificamente, até uma descolonialidade do poder, saber e ser, como também de natureza³³ (WALSH, 2006, p. 41, tradução minha).

Essa visão da autora de que a interculturalidade deve transcender as políticas identitárias dialoga com a teoria de Mignolo (2008), como Mignolo (2008), a autora defende a ideia de que mais importante do que se fazer políticas identitárias, é se fazer identidade em política. Na visão de Mignolo, “A identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização)” (MIGNOLO, 2008, p. 290). A interculturalidade seria então, segundo Walsh (2006, p. 63), “uma luta, um processo e um projeto simples em curso e contínuo por natureza”³⁴(tradução minha). E ainda mais que isso “[...] a necessidade de pensar a teoria por meio da práxis política de grupos subalternos; não tratar estas histórias, práxis e grupos como objetos de estúdio, sim de pensar com (e não sobre) eles”³⁵ (p. 63, tradução minha).

³³ construir proyectos de interculturalidad que son intelectuales, políticos y éticos, proyectos que atentan confrontar la doble colonialidad mencionada aqui, trabajando hacia una descolonización de uno mismo y, a la

vez y más específicamente, hacia una descolonialidad del poder, saber y ser, como también de naturaleza.

³⁴ una lucha, un proceso y un proyecto siempre em curso y contínuo por naturaleza.

³⁵ la necesidad a pensar teoria por medio de la praxis política de grupos subalternos; no tratar estas historias, praxis y grupos como objetos de estúdio, sino de pensar con (y no sobre) ellos.

Identidade pós-moderna

Hall (2005), nos pontua uma “crise de identidade” nos tempos modernos. Segundo o autor, essa “crise identitária” refere-se a uma descentralização dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos (p. 9). No ambiente docente de ensino-aprendizagem de espanhol essa “crise identitária” é fortemente notada, já que é em ambientes como esses que a diversidade está presente; professores e alunos estão passando constantemente por uma fragmentação identitária. O ambiente escolar é perpassado por várias culturas e identidades se pensarmos em valores, costumes, etc. Na sala de aula de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, no caso de meus estudos, a língua espanhola, isso é ainda mais evidente.

Sabendo que a concepção de identidade adotada nesta pesquisa é a concepção de identidade pós-moderna, em que o sujeito é visto como não tendo uma identidade fixa ou essencial; a identidade torna-se, assim, uma “celebração móvel”, como sugerido por Hall (2005). A identidade do sujeito professor de espanhol é formada e transformada continuamente com a manutenção do contato com a diferença que nos rodeia.

No entanto, segundo Paraquett (2010), o que encontramos nas escolas ao se ensinar uma língua estrangeira, principalmente em escolas públicas, é o medo que o docente muitas vezes tem de que o ensino da cultura de uma língua estrangeira fará o aluno “sair de si para ser outro” (p 143); sabendo que isso não é possível, o que estamos fazendo é não permitindo que o aluno (re)construa suas identidades sociais, já que as identidades só são construídas e reconstruídas no convívio social com o outro. Estamos impedindo, também, a luta contra preconceitos culturais ao impedir, segundo a autora, a COMpreensão do outro (p. 147); ficamos, portanto, propensos à colonização de um idioma ou variedade de um idioma, quando preferimos ensinar o inglês, por exemplo, e não o espanhol; quando optamos a ensinar o espanhol europeu, da Espanha, e não levamos as demais variedades do espanhol para sala de aula.

Coerentemente com essas discussões, é preciso atentarmos, desse modo, que não existe uma cultura “pura”, assim como não existe uma cultura espanhola pura. Pensando nesse conceito plural de cultura e no pertencimento do indivíduo a ele, podemos pensar também que a identidade é inventada e não descoberta. Tomando os apontamentos de Bauman (2005), o indivíduo inventa sua própria identidade ao se relacionar com os

participantes não homogêneos de um grupo cultural, no contexto escolar, enfocando nas aulas de espanhol, isso se torna ainda mais explícito. O professor de espanhol ao lidar com várias identidades e ensinar uma “outra” cultura está assim inventando sua(s) própria(s) identidade(s) e contribuindo para invenção de outra(s) identidade(s) pessoal(is) e social(is) dos alunos.

Entendemos então que essa visão de identidade sugerida por Bauman dialoga com a visão de sujeito pós-moderno de Hall. Segundo Bauman (2005), a ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento, ou seja, da recriação da identidade à semelhança da ideia do indivíduo. O indivíduo cria e recria sua identidade de acordo com seus “objetivos” pessoais e sociais quando inserido em um grupo.

Quando escolhemos, portanto, a variação europeia espanhola para o ensino, estamos desconsiderando não só as variações de um idioma tão rico que é o espanhol, mas também, a(s) identidade(s) do professor de espanhol e a(s) dos alunos aprendizes do idioma. Talvez seja por isso que prevaleça o ensino hegemônico do inglês, já que as diversas culturas espanholas são muitas das vezes desconhecidas pelos professores e pelos alunos. Talvez se nos abríssemos mais para a enorme diversidade que representa o espanhol, despertaríamos nos alunos uma maior curiosidade pela aprendizagem da cultura de nossos vizinhos; cultura diferente e ao mesmo tempo tão parecida com a nossa.

Ensino-aprendizagem de espanhol: por uma iniciativa descolonial

Sendo assim, quando não estamos diretamente em contato com a língua a ser aprendida, para se ter um ensino-aprendizagem de espanhol de qualidade, como nos assevera Reatto e Bissaco (2007, p. 6), é necessário um material didático rico e variado. Segundo os autores, um material de qualidade seria aquele que “aborde o modelo tricotômico língua-literatura-cultura”. No entanto, o que notamos, é que a maioria do material usado para o ensino-aprendizagem de espanhol é aquele importado da Espanha, o que na visão de Reatto e Bissaco, “São métodos de ensino, dicionários e manuais, os quais além de caros, difíceis de ser encontrados fora de grandes centros urbanos e de longa espera para aquisição, com média de entrega de seis semanas” (p. 6). Além disso, por se tratar de um material importado da Espanha, é um material que aborda uma visão de língua, literatura e cultura eurocêntrica, ou seja, focada apenas na Espanha e no modelo

espanhol de língua, literatura e cultura, contribuindo mais ainda para uma visão eurocêntrica de ensino-aprendizagem de espanhol.

Autoras como Paraquett (2008) nos salientam que devemos ter um “gesto político” (p. 8), enquanto professores de espanhol ou de qualquer outro idioma. O “gesto político” a que a autora se refere é o de lutarmos pelo pluralismo linguístico, ou como referido por ela, “pluralismo de ideias” (p. 8). Segundo Paraquett (2008), deveria ser nosso papel enquanto educadores permitir que os alunos estabeleçam um diálogo entre linguagem e educação, por exemplo, papel da Linguística Aplicada Crítica (LAC), e o de questionar a identidade e a diferença que perpassa por esses diálogos. Ainda segundo a autora, é fundamental que em campos educativos de ensino-aprendizagem de espanhol, colaboremos com o rompimento de falas do senso comum presentes no imaginário do brasileiro sobre a língua espanhola, tais como a de “ela ainda é “uma língua fácil”, uma língua que “não precisa ser estudada”, uma “língua exótica” ou uma “outra língua estrangeira” que não o Inglês” (p. 9). Tais estigmas apontados pela autora estão presentes até no meio universitário, onde até mesmo alunos que optaram pela formação em língua espanhola carregam essas crenças.

Metodologia

A metodologia usada na pesquisa foi a qualitativa de estudo de caso, por estarmos preocupadas em entender os significados tecidos nos dados, buscando assim como nos sugere Minayo (1994, p. 24), “[...] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos”. “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (p. 21). Sendo assim, a preferência pela pesquisa qualitativa é devido ao fato de se tratar de uma pesquisa de campo. Para Godoy, na pesquisa qualitativa:

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21)

Os dados foram coletados no ambiente escolar por meio de entrevistas orais e

individuais semiestruturadas gravadas (e posteriormente transcritas) feitas a professores de espanhol que se motivaram a lecionar a língua espanhola. Para alcançar os objetivos da pesquisa, entrevistei seis professores de áreas diferentes de ensino de espanhol: uma professora da rede pública; um professor de cursinho particular; uma professora de aulas particulares; um professor de cursinho de extensão; uma professora universitária e uma professora de instituto federal.

Após a transcrição das entrevistas, destaquei alguns trechos para ilustrar as respostas. Neste artigo, seleciono alguns trechos das entrevistas para relacionar com a teoria, já que toda a análise das entrevistas feitas para a pesquisa, não seria possível. Os discursos dos professores foram então analisados à luz de toda teoria em que a pesquisa foi embasada; preocupando com a ética (reflexiva) perante os informantes; estando mais interessada, com a pesquisa semiestruturada, em possibilitar maior liberdade de respostas por parte dos informantes e, assim, podendo gerar outros vários questionamentos interessantes sobre a pesquisa e sobre o ensino-aprendizagem de língua espanhola; questionamentos que uma entrevista estruturada não possibilitaria.

Discussão dos dados

Ao elaborar as perguntas para nossa pesquisa de mestrado, pensei em conhecer mais os professores que seriam entrevistados, procurando saber também mais sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais antes de se formarem para professores de língua espanhola. Todos os professores disseram já ter dado aulas de espanhol no período da graduação e que a experiência em sala de aula foi muito importante para eles enquanto professores em formação. Sendo assim, ficou claro, com essa experiência descrita pelos professores, que sua(s) identidade(s) foram sendo (re)construídas durante toda as suas trajetórias enquanto professores formados e em formação. Uma das professoras entrevistadas, professora Cristina³⁶, contou que o ensino de outras línguas nas escolas contribui ativamente para a transformação identitária de professores e alunos, nas palavras dela:

[...] Então eu acho que quanto mais línguas nós tivermos na disposição do alunado nas escolas... maior a possibilidade da gente mergulhar na diversidade

³⁶ Todos os nomes usados na pesquisa foram fictícios.

CULTURAL e isso favorece até a gente mesmo se conhecer um pouco melhor porque ao olhar para o outro não tem como a gente não olhar pra gente também... pra gente fazer determinadas comparações... então pra mim quanto mais línguas na escola seria melhor... mas infelizmente não é isso que acontece no nosso país né...

Essa descentralização identitária, conceito discutido por Hall (2005), pela qual passaram os professores nos seus anos de formação, pode estar diretamente ligada às experiências que eles tiveram com o ensino de língua espanhola ainda no período da graduação. O que também aparece explícito na fala da professora é a questão da interculturalidade discutida por Mignolo e Walsh (2006). Como percebemos nas palavras da professora Cristina, com o ensino de diversas línguas nas escolas seria mais plausível o “descentramento” de nossa identidade; ao olharmos para a cultura e identidade do outro; tomaríamos, portanto, uma maior consciência da nossa própria cultura e identidade. Professor Pedro nos contou na entrevista como costuma desconstruir essa visão eurocêntrica de ensino-aprendizagem de espanhol em suas aulas, nas palavras dele:

[...] eu procuro sempre trazer é... informações de muitos países... até dos mais conhecidos... como daqueles não tão conhecidos... muita gente não sabe... por exemplo... que na Guiné Equatorial se fala espanhol... então eu procuro passar isso pros meus alunos... eu procuro falar pra eles o número de países que se fala... procuro passar pra eles autores... escritores... cantores... de todos os lugares... quando eu passo uma música... por exemplo... pra eles eu falo de onde que ele é... porque que ele canta... que tipo de música que ele canta... se ele é conhecido ou não... eu acho que tem que ser desse jeito...

Com os discursos dos professores, o que percebemos foi que ao voltarmos nosso olhar para o ensino hegemônico de espanhol, ficou claro que o espanhol eurocêntrico, a língua do colonizador, do padrão, é a escolhida para o ensino na maioria das vezes, escolha não por parte dos professores entrevistados, mas por professores que seguem o material proposto pela instituição em que trabalham, por exemplo. Essa escolha maniqueísta pelo ensino europeu de espanhol tende a homogeneizar a língua. Por sabermos que a língua, por natureza, é heterogênea, o que entendemos que se faz ao estabelecer alguma “variedade” de espanhol como padrão, é excluir culturas de outros falantes de espanhol e, portanto, excluir esses próprios falantes. Percebemos essa fala da heterogeneidade nas palavras de Fanon “O contexto colonial, já o dissemos, caracteriza-se pela dicotomia que inflige o mundo. A descolonização unifica este mundo, exaltando-lhe por uma decisão radical a heterogeneidade, conglobando-o à base da nação, às vezes da raça” (FANON, 1968, p. 34). Quando pergunto a professora Cristina se ela acha que há essa hegemonia de uma variedade do espanhol sobre as outras, ela afirma que:

Com certeza... a variedade preferida é a variedade espanhola né... eu chamo de peninsular ((risos)) ... a variedade peninsular que é lá da Espanha... porque têm pessoas que... eu num sei se até hoje ainda... mas eu ouvi alguns professores dizendo que é o espanhol correto... [...] né... que o espanhol correto é o da Espanha... que os outros não... os outros nem são espanhol... enfim... aí eles sem querer acabam chamando o espanhol de castelhano e ele é o castelhano porque veio de (Castilla) né ((risos))... [...] mas é... é exatamente isso... pra mim a variedade mais poderosa ainda na língua espanhola é a variedade europeia... a variedade da Espanha... mas nós tentamos né... eu principalmente tento fazer isso... desmistificar isso... o tempo inteiro... desde que eu me conheço como professora de espanhol...

Os estudos pós-coloniais de Hall (2003), se mostram então fundamentais já que propõe “rupturas significativas” (p. 131), no ensino-aprendizagem de línguas, nos fazendo pensar na “exterioridade constitutiva” (p. 115), que a cultura do outro nos oferece. Essa discussão feita por Hall dialoga com a área da análise do discurso, pois podemos entender essas “rupturas” como práticas sociais de transformação social. É nessa medida que o conceito de Hall se mostra importante para a(s) identidade(s) dos professores de espanhol quando entendemos ser necessário nos atentarmos para o uso linguístico de uma determinada língua, no caso, da língua espanhola, e em como essa “nova” visão de ensino-aprendizagem de espanhol, não enfocando em uma única variação do idioma, acarreta mudanças significativas para a(s) identidade(s) dos professores de espanhol. Sobre esse ensino-aprendizagem de outras variações do espanhol a professora Beatriz nos contou que:

Mas eu sempre saí dos livros... sempre saí... e... sempre ensino... ensino as outras variações... os sons... eu falo que existe a diferença entre o espanhol da Espanha... que o espanhol da hispano-américa... que o castelhano porque que chama castelhano... que é o espanhol... os sotaques... eu falo muito dos sotaques do argentino... uruguaio... que é diferente né um pouco... aos demais países de hispano-américa né... então eu sempre vou falando sobre isso... aí eu ensino os diferentes sotaques digamos... eu menciono e falo... pra eles que vai existir esse sotaque... e tanto assim que nas minhas aulas agora ultimamente nas particulares... temos convidados quase toda semana né... a cada quinze dias... ou pelo menos uma vez por mês... temos convidados nativos de outros países né... de falar a língua espanhola... por exemplo... tivemos convidados da Argentina... foi uma argentina... um outro dia foi um colombiano... semana que vem vai uma cubana né... então eles vão falando com o sotaque deles para que meus alunos aprendam as diferentes variações... mas eu sempre comento sobre isso... eu não me deixo levar só pelo espanhol da Espanha não...

Pensando em uma das definições de Hall de que: “cultura é a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns” (HALL, 2003, p. 135), percebemos como é fundamental que o professor de espanhol se permita e permita que os alunos conheçam as diferentes culturas que uma mesma língua pode nos apresentar para que tenham uma maior consciência de sua própria cultura. No

entanto, quando escolhemos o espanhol europeu para ensinar aos alunos e, portanto, uma cultura espanhola dominante, impossibilitamos o desenvolvimento da interculturalidade na sala de aula de ensino-aprendizagem de línguas e limitamos a construção identitárias dos estudantes. Percebemos então, mais uma vez, a substancialidade de reconhecimento por parte dos alunos de “outros espanhóis” e de “outras culturas espanholas” para o “inter-relacionamento das mesmas” (p. 136). A professora Beatriz nos contou na entrevista de várias metodologias que ela utiliza em suas aulas procurando uma maior abrangência do idioma espanhol. Sobre as metodologias que a professora utiliza, ela nos ressaltou o trabalho com as várias culturas espanholas, a professora nos conta:

[...] como eu trabalho com adolescentes... sempre trabalhei com adolescentes... então assim... foi algo muito diferente... a experiência quando trabalhei no CEFET³⁷ e... eles se... não... perdão... esse não foi no CEFET... foi no UNILAVRAS³⁸ ... no UNILAVRAS nós fizemos aulas de culinária né... cada um fazia um prato e explicava como fazia esse prato e fizemos a experiência né... foi muito legal... eles gostaram muito... eu também fiquei muito feliz por eles... e agora ultimamente com meus alunos particulares nós fazemos confraternizações... com diversos pratos... de diversos países... mexicanos... então... qualquer outro país aí... cada um prepara um prato... tenta preparar um prato diferente né... de um país hispânico né... e acho assim que... e todo falado em espanhol né... uma reunião fora da sala de aula... e... como se fosse uma imersão... então acho muito legal essas aulas... esse experiência marca... isso marca... é impactante né...

É fundamental percebermos que, ao atentarmos para o ensino-aprendizagem de uma língua, não estamos atentando somente para o ensino-aprendizagem da língua, estamos atentando-nos, principalmente, para gerar no aluno o (re)conhecimento do outro, da cultura e da identidade do “outro” e, a partir daí, da cultura e da identidade dele próprio. E, ao fazermos isso, ou pelo menos, tentarmos fazer isso, é importante o entendimento de nós e dos alunos que nenhum idioma e nenhuma cultura é sozinha, ou melhor que a outra. A professora Elis nos contou que aprender espanhol é:

[...] uma oportunidade de ter uma formação além da língua inglesa... então eu acho que que... aprender espanhol é você pisar num território novo... né... mas que ao mesmo tempo pode ser um território no qual a gente se... se... reconheça... né... e dado a... ao... ao... a realidade social... que o contato as muitas realidades sociais que o contato com essa língua representa... então eu acho que é isso...

É importante destacar ainda que um olhar intercultural vai além de se pensar sobre as diversidades de culturas e identidades; ao tentarmos fazer política com o conceito de

³⁷ Colégio de Lavras, MG.

³⁸ Colégio Universitário de Lavras, MG.

identidade, entendendo que a identidade é plural e fluida, estamos deslocando a ideia de poder, somente fazendo isso podemos deslocar a ideia de norma. Ao entendermos o poder que um idioma hegemônico, ou mais ainda, que uma variação desse idioma carrega, estamos contribuindo para que uma “norma linguística” seja deslocada. Os apontamentos de Mignolo (2008), de identidade em política se mostram assim fundamentais porque é ao deslocarmos conceitos fixos como o de identidade de professor de espanhol, por exemplo, que estamos contribuindo para se deslocar a ideia de norma de prestígio que idiomas como o inglês ou o espanhol eurocêntrico carregam ainda no entendimento de muitos professores e alunos.

Ao perguntar aos professores se eles pensavam haver uma relação entre língua, política e identidade, eles disseram que achavam que sim. A professora Cristina nos contou sobre isso que:

Pra mim língua é política né como eu disse... é... se eu fizer a opção... por exemplo... por uma variedade... eu já estou me posicionando politicamente né... eu sou mais isso... sou menos aquilo... e... a questão da identidade... é... [...] mas... é... elas estão relacionadas o tempo inteiro... porque política é o rege tudo né... política... política nos conduz... a política... nós temos que fazer política... nós temos que conversar... nós temos que nos posicionar... nós temos que trabalhar isso tudo... então... assim... a relação é nesse sentido... no sentido de... e::... ‘meu deus’... não sei... [...] qualquer posição que eu tome de língua pra mim é política... mas eu comecei já falando disso né... quando a gente fala... por exemplo... do... da entrada e saída da língua espanhola no... em... nos currículos brasileiros... por exemplo...

Outra questão importante discutida pelos professores na entrevista foi sobre os materiais didáticos de língua espanhola. Os apontamentos de Reatto e Bissaco (2007) sobre o “modelo tricotômico língua-literatura-cultura” (p. 6) para materiais didáticos foram então ressaltados. No entanto, os professores disseram que pôr a maioria dos materiais serem importado da Espanha, ou seja, o enfoque de língua, literatura e cultura são calcados na visão eurocêntrica de ensino-aprendizagem de espanhol, uma abordagem descentrada do ensino-aprendizagem de espanhol se torna então dificultada.

Considerações finais

Com os estudos teóricos e a escrita deste artigo, o que busquei foi estabelecer um diálogo de importantes temas, tratados por importantes autores, com as falas dos professores de espanhol; buscando, assim, contribuir para o rompimento da hegemonia

que o espanhol europeu tem sobre as outras variedades do espanhol. Ao se entender a identidade pós-moderna e a cultura como fluidas, híbridas e plurais, não há como se considerar apenas uma variedade de um idioma, no caso uma variedade do espanhol, como a mais importante para o ensino-aprendizagem em sala de aula. Considerando as afirmações de estudiosos como Bagno (2003), de que o preconceito linguístico é, na verdade, um preconceito social, entendo que ao se considerar a variedade europeia, da Espanha, como a mais digna de ser ensinada nas escolas, o que está se considerando como mais importantes são os falantes europeus, e a(s) identidade(s) desses falantes, contribuindo assim para a discriminação e preconceito social. É, justamente por isso, que conceitos de pós-colonial nas perspectivas de Frantz Fanon e Stuart Hall são importantes de serem discutidos como forma de descolonização do idioma espanhol.

Outro conceito muito importante, também discutido neste artigo, foi o conceito de interculturalidade de Walter Mignolo e Catherine Walsh; somente quando se traz para as salas de aula de ensino-aprendizagem de espanhol as diversas culturas que a língua espanhola apresenta, que o(a) professor(a) de espanhol conseguirá romper com essa visão hegemônica de ensino-aprendizagem de um idioma. Professora Beatriz, por exemplo, contou sobre alternativas interculturais que leva para suas aulas de espanhol; talvez pensarmos nessas alternativas como uma discussão inicial para um projeto intercultural, conceito de Walsh (2006), possibilite um maior desenvolvimento da consciência dos alunos da imensa “culturalidade” que o espanhol representa e o processo de descolonização se torne possível.

Referências

- ARAÚJO, C. M. A. O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção. In: *Políticas públicas e ensino do espanhol como língua estrangeira na região de Londrina: desafios para sua implementação*, pp. 240-252, 2010.
- BAGNO, M. *A norma culta – língua & poder na sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2003. ISBN: 85-8845-6-12-5, p. 194.
- BAUMAN, Z. (1925). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005. 110p.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1998, 395p.
- BRAGA, L. A., *Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do Paraná e as políticas linguísticas*. Ano de Obtenção: 2013, 130 f. Dissertação (mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 2013.
- FANON, F. Da Violência. In: Frantz Fanon. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp. 23-74, 1968.
- _____. Interrogando a identidade: Frantz Fanon e a Prerrogativa Pós- colonial. In:
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*/Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 10. Ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005, 102 p.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*/ Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et al, - Belo Horizonte; Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, 434 p. (Humanistas)
- MIGNOLO, W. D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Texto publicado em Cadernos de Letras da UFF – Dossiê, Literatura, língua e identidade, nº 34, pp. 287-324, 2008.
- PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: *Espanhol: ensino médio* / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 137-156, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).
- _____. Por que formar professores de espanhol no Brasil? In: *Hispanista* – Vol IX - nº 35 - outubro – novembro – dezembro de 2008, Revista eletrônica de los Hispanistas de Brasil - Fundada em abril de 2000, 11p.
- RAJAGOPALAN, K. Sobre o porquê de tanto ódio contra a linguagem “politicamente correta”. Texto publicado em Lopes da Silva, F. L. e Moura, H. M. M. (Orgs.) *O Direito à Fala. A Questão do Preconceito Lingüístico*. Florianópolis, ed. Insular, pp. 93 - 102, 2000.
- REATTO, D. BISSACO, C. M. O ensino de espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. In: *Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura* - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007, 13 p.
- WALSH, C. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*/Catherine Walsh, Garcia Linera, Walter Mignolo -1ª e. – Buenos Aires, Del Signo, 2006, 128 p.

Submetido em agosto de 2021

Aceito em dezembro de 2021

AS CANÇÕES COMO UNIDADE DE ENSINO NA SALA DE AULA DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

SONGS AS A TEACHING UNIT IN THE FRENCH FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

PRISCILLA BARBOSA DE OLIVEIRA MELO

pbomelo@yahoo.com

Universidade Estadual de Feira de Santana

<https://orcid.org/0000-0001-5748-3259>

RESUMO: O artigo busca investigar as contribuições das canções para o ensino e aprendizagem do FLE (Francês como Língua Estrangeira) e mais especificamente: identificar contribuições das canções para o ensino e aprendizagem do FLE; analisar e comprovar a ampliação dos elementos culturais e linguísticos a partir do trabalho com as canções; relacionar o trabalho com canções à ludicidade e à interação em sala de aula de FLE. Pretende, portanto, desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa através da coleta de dados bibliográfico-descritivos, já que se pretende interpretar com enfoque indutivo os dados obtidos, a fim de comprovar os pontos propostos nos objetivos deste trabalho. A revisão bibliográfica demonstra que a música desenvolve aspectos relacionados à linguagem bem como aspectos cognitivos, sendo esta uma ferramenta que, portanto, traz contribuições para o ensino e aprendizagem do FLE, amplia os elementos culturais e linguísticos do aluno e, ainda, propicia a ludicidade e a interação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Canções; Ensino-Aprendizagem; Ludicidade; Legado Histórico-cultural; Habilidades.

ABSTRACT: *The article seeks to investigate the contributions of songs to the teaching and learning of FLE. And more specifically: Identify song contributions to the teaching and learning of FLE; Analyze and prove the expansion of cultural and linguistic elements from the work with the songs; Relate work with songs to playfulness and FLE classroom interaction. Therefore, it intends to develop a qualitative research through the collection of bibliographic-descriptive data, since it is intended to interpret the obtained data with an inductive focus, in order to prove the points proposed in the objectives of this work. The bibliographic review demonstrates that music develops aspects related to language as well as cognitive aspects, which is a tool that, therefore, brings contributions to the teaching and learning of FLE, expands the student's cultural and linguistic elements and, also, provides playfulness and interaction in the classroom.*

KEYWORDS: *Songs; Teaching-learning; Ludicity; Historical and cultural heritage; Skills*

Introdução

A maior parte da presente geração é globalizada e multicultural. Redes sociais, contatos, informações, pesquisas acadêmicas e de outras naturezas exigem a constante inserção nesta nova realidade. Aprender um idioma faz parte desta recente visão de vida profissional, cultural e pessoal. Tendo em vista esse cotidiano globalizado, o presente trabalho busca demonstrar as contribuições que o ensino do Francês como Língua

Estrangeira, doravante FLE, alcança ao se trabalhar com canções em sala de aula. Busca-se demonstrar quais são os elementos facilitadores para o ensino e aprendizagem dessa língua.

É objeto deste trabalho demonstrar que tal proposta permite uma potencializada inserção linguístico-cultural no idioma francês e, deste modo, uma ampliação de vocabulários e expressões idiomáticas, informações sobre a história, a sociedade, os costumes, as tradições e as culturas deste povo (francófono), bem como seu modo de pensar e ver a existência. Todos estes aspectos são essenciais para uma aula de FLE, pois aprender um idioma é conhecer uma nova cultura e, a menos que se faça um intercâmbio, isso começa na sala de aula.

Sobre o ensino do FLE, as canções também podem contribuir para uma interação e conversação maior em sala de aula facilitando o desenvolvimento das 4 habilidades – ler, ouvir, falar, escrever. Isso quer dizer que, ao interagir, há a possibilidade de avançar na aprendizagem de acordo com a teoria de Vygotsky (1991) da ZDP (zona de desenvolvimento proximal), e assim há um forte elemento norteador para o trabalho docente do ensino em sala de aula.

O ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, no caso aqui o francês, tem sua importância na atualidade também devida à realidade mundial na qual a maioria das pessoas está inserida. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) demonstram tal realidade pluricultural quando o documento cita que

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante **aproximar-se de várias culturas** e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (p.25). (grifo nosso)

A este respeito das diferentes culturas a Base Nacional Curricular Comum (2017) complementa os Parâmetros Curriculares Nacionais e, especificando, aponta para

...uma educação linguística voltada para a **interculturalidade**, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BNCC, p. 242) (grifo nosso)

Logo, há que se investigar práticas inovadoras a serem realizadas em sala de aula, a fim de que, cada vez mais, haja fluência nas quatro habilidades da língua estrangeira moderna que se quer ensinar e aprender em sala de aula. Para tanto, indaga-se sobre as

Canções e o Ensino-Aprendizagem do FLE (Francês Língua Estrangeira) na Sala de Aula através da seguinte questão: ao ensinar língua francesa através das canções em sala de aula, quais as contribuições que elas trazem ao aprendiz de francês como língua estrangeira?

A partir deste questionamento, objetiva-se: investigar as contribuições das canções para o ensino e aprendizagem do FLE, e mais especificamente: identificar contribuições das canções para o ensino e aprendizagem do FLE; analisar e comprovar a ampliação dos elementos culturais e linguísticos a partir do trabalho com as canções; relacionar o trabalho com canções à ludicidade e à interação em sala de aula de FLE.

Para alcançar este intuito, o presente artigo pretende desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa através da coleta de dados bibliográfico-descritivos, já que se pretende interpretar com enfoque indutivo os dados obtidos, a fim de comprovar os pontos propostos nos objetivos deste trabalho. Sendo assim, vê-se que

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Logo, pretende-se produzir novos conhecimentos de como ensinar e quais as implicações do uso das canções em sala de aula no que tange à aprendizagem do aluno. A grande contribuição das pesquisas descritivas é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida (GIL, 2008).

Para tanto, a partir da experiência da autora deste artigo em sala de aula, pretende-se trazer canções já trabalhadas com alunos de francês e, com base em autores que abordam o tema, justificar a escolha das canções, indicar os elementos importantes a se trabalhar em sala de aula – a saber, leitura, escrita, interação, ludicidade e diversidade cultural – e sugerir uma proposta de trabalho tendo a canção como unidade de ensino, ou seja, o texto como ponto-chave do trabalho em sala de aula.

Revisão De Literatura

“Qui dit motivation, dit chanson.” Pierre Dumont (1998, p.9)

Como expresso na frase acima de Dumont, “quem diz motivação, diz canção”, logo, o ensino de língua francesa precisa se revestir de motivação e, não somente isso,

mas também de reflexão acerca do plano de aula para cada turma e das ferramentas que se vai trazer para os alunos em classe. Uma das possíveis ferramentas é a canção em língua francesa. Por isso, o tema proposto procura investigar as canções no ensino do FLE.

O legado presente nas canções

Para tanto, primeiramente, há que se visitar o estudo de Dumont (1998) que fala das canções como documentos autênticos e que estas privilegiam o momento sócio-histórico-cultural. Tais aspectos sócio-histórico-culturais são essenciais à aprendizagem de uma língua estrangeira, pois as canções, justamente por serem documentos autênticos, são textos favoráveis para se contatar a cultura, a história e os costumes de um ou mais povos, trazendo consigo marcas e expressões inerentes ao contexto nos quais foram criadas, ampliando, assim, a visão de mundo francófono do aprendiz. Isto significa dizer que, ao ouvir uma música, é possível acessar um legado cultural de uma dada sociedade, situada em uma dada época, e esta possibilidade traz à tona a reflexão e a compreensão sobre as diferentes culturas e modos de ver e viver a vida.

Este aspecto, tão essencial à formação do indivíduo e sua inserção nos diversos meios sociais, evidencia o respeito ao outro e a valorização da própria cultura, o que já é indicado pelos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (1998, p.7). e, de alguma forma, a BNCC. Corroborando o exposto, evidenciam-se então que comunicação é a base para se aprender um idioma e, em se tratando do FLE, o trabalho com documentos autênticos para a comunicação em sala de aula promove a inserção cultural do estudante, bem como do professor, trazendo aliada a esta, o momento histórico e social, além de compreensão do outro e de sua forma de ver o mundo.

O caráter comunicativo das canções

Diante dos aspectos sócio-histórico-culturais e, ainda neste prisma, é importante ver também o estudo de Beaumont-James (1999) que aponta para o caráter comunicativo que a canção propicia. Colette Beaumont James (1999, p. 55) diz “toda canção pode ser definida como um ato de comunicação, visto que cantar é realizar este ato dentro de um

meio específico, engajando interlocutores que se permitem entrar em relação através dos signos.” Sendo este um contexto de aula de FLE, o quesito comunicação é um dos pilares para este ambiente. Portanto, para se trabalhar a comunicação e a oralidade, não se pode dissociar a aula de FLE da comunicação e interação entre as pessoas do grupo.

Pensando no trabalho das canções em sala de aula, através do ato de cantar, o professor e os alunos trabalham a pronúncia a partir dos diferentes sons e os pratica repetidamente. De acordo com Zedda (2005, p. 8), para trabalhar a pronúncia, é necessário memorizar os sons, e isso só é possível através de exercícios de repetição. Afinal, quando determinados sons não fazem parte de nosso sistema fonético, é preciso exercitá-los.

Ainda sobre o potencial comunicativo das aulas com músicas e tendo em vista que o desenvolvimento da linguagem e da oralidade começa desde muito cedo na vida de cada indivíduo que nasce, remete-se a Vygotsky (1991), que apontava para a importância da comunicação no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Na perspectiva interacionista de Vygotsky, ele ressaltava que a linguagem e o diálogo aparecem como essenciais ao desenvolvimento do sujeito, sendo a partir deste uso da linguagem que se pode trocar ideias e solucionar problemas. Ademais, Vygotsky comprovou que, quanto mais interação, maior será nossa autonomia e maestria de comunicação e compreensão através da linguagem. Deste modo, torna-se mais fácil adequar a fala e escrita aos diferentes contextos e situações nas quais é provável se deparar diariamente.

Ainda sobre a comunicação e interação, vê-se que, para Brécia (2003, p. 81), “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. A música traz a possibilidade de interação e integração social a partir do momento em que atinge diferentes mecanismos de linguagens, elemento essencial para a realização de aula de FLE. Tornando esta ideia de integração social mais ampla, pode-se dizer que a música na aula de francês tem um caráter interdisciplinar e intercultural. As canções trazem vastos elementos de diferentes áreas do conhecimento, o que favorece a uma visão mais globalizada e, por isso, mais intercultural também.

Aspectos intertextuais e lexicais das canções

Ao refletir sobre o ensino de língua estrangeira tendo como base as canções e suas contribuições à aquisição da segunda língua, neste caso, o francês como língua estrangeira, vê-se que, ao ouvir e / ou ler uma canção e, ao relacionar esse texto aos conhecimentos prévios de outros textos, é evidente que se recorre aí à intertextualidade. Vai se criando uma teia na qual as leituras anteriores e o conhecimento de mundo se mesclam, ajudando o indivíduo a tornar o texto mais legível e, por que não dizer, mais interessante (KUNZ, GRÉGIS, 2010).

A intertextualidade é, portanto, um importante mecanismo que é utilizado para tornar um leitor mais proficiente, intercultural e, conseqüentemente, interativo com o mundo a sua volta. Para o aprendiz de FLE, os textos e as melodias das músicas em sala de aula trazem estes elementos, a saber, a intertextualidade e a interculturalidade, no campo de uma situação real de aprendizagem do idioma, por motivo duplo: ter contato com esses documentos autênticos e buscar sua compreensão oral e/ou escrita, tendo como recurso a linguagem.

Nota-se, ainda, a relevância do trabalho de Anjos (2006, p.79) que conceitua a atividade linguística como

sendo um vasto todo, em que se encaixam os jogos mais ou menos lúdicos da aprendizagem escolar, bem como as definições, as argumentações, as explicações, etc, mas devemos, sobretudo, considerá-la como elemento constitutivo do processo de aprendizagem. Ela abandona, portanto, sua função meramente instrumental, em que expressaria um pensamento já construído, para dar lugar a algo novo, que será elaborado.

Nesse contexto, há o trabalho linguístico sendo efetivado através das construções e expressões idiomáticas e enriquecimento vocabular, bem como a interação.

O arcabouço lexical presente nas canções é também outro fator importante ao estudante de FLE. Para comunicar-se com mais autonomia, o estudante busca constantemente ampliar seu campo lexical. Músicas, além de possibilitarem este intento, também contribuem para a interculturalidade lexical, pois, de modo contextualizado, aportam expressões idiomáticas próprias da língua alvo, bem como trazem importantes aspectos fonéticos na fala dos personagens. Nesse aspecto, além das competências linguísticas e comunicativas, o aprendiz bem sucedido deve conquistar um perfil intercultural, pois, além de se comunicar adequadamente em contextos interculturais, terá sensibilidade para perceber o impacto que a diferença cultural exerce no processo comunicativo; em outras palavras, compreenderá os padrões de comunicação, as

expectativas e interpretações do outro.

A leitura desses textos cantados, portanto, contempla aspectos importantes no que tange às regularidades do idioma e propicia ao aprendiz de língua francesa a absorção de usos linguísticos que, dentro do contexto, tornam-se compreensíveis. Sobre o ensino de línguas estrangeiras, como já citado anteriormente, as canções apresentam mais uma vantagem pelo fato de ser uma mostra autêntica produzida na língua-alvo sem manipulações com fins didáticos. Neste ponto, ressalta-se que, dentro da diversidade de obras disponíveis, pode-se trabalhar, com as devidas adaptações, desde a dança, o coral, o teatro, a literatura, a culinária e até mesmo as oficinas para os alunos produzirem suas próprias canções.

A interdisciplinaridade e a ludicidade nas canções

Pensando na música e em seus aspectos transversais, outro potencial delas reside no fato de possibilitar a exploração da crítica, por exemplo, à violência doméstica e da discriminação de raça, gênero, orientação sexual, origem ou etnia, temas que tiveram sua inserção, de forma transversal, nos currículos escolares proposta pela Lei n.º 12.284 de 22/02/2006. Esses debates, em uma aula de língua estrangeira, tomam proporções muito mais enriquecedoras para os alunos e o professor, uma vez que se pode abordar diferentes contextos e diferentes formas de ver o grupos sociais, tais como as mulheres na Índia ou os imigrantes nos países europeus, por exemplo.

Além de serem documentos autênticos sem quaisquer manipulações para fins didáticos, tratem de temas transversais, trabalhem a comunicação, a interação e a pronúncia, a música propicia, finalmente, o aspecto lúdico como outro importante ponto a ser ressaltado no trabalho com as canções em sala de aula de FLE.

A ludicidade em sala de aula contribui para a atenção e a motivação dos alunos, bem como para a concretização dos objetivos do professor em sua aula. Segundo Vygotsky (1991), a motivação é um dos fatores principais, não só de aprendizagem como também de aquisição de uma língua estrangeira e o lúdico traz esta característica. Logo, ainda a respeito do lúdico, Nogueira (2007, p.4) ressalta que “A ludicidade dever ser usada como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele integra as várias dimensões da

personalidade: afetiva, motora e cognitiva.” E completa afirmando que vê “o lúdico como ferramenta pedagógica fundamental ao desenvolvimento dos aspectos sociocognitivos dos educandos, com o intuito de promover a motivação e a aprendizagem mais significativa.”

Para finalizar afirma que

O lúdico ainda apresenta uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta, promovendo cooperação, participação, alegria, prazer e motivação, fazendo da sala de aula um espaço de construção e dialogia, com interação entre os sujeitos, promovendo um movimento transdisciplinar, sendo um facilitador da aprendizagem, contribuidor para tornar a sala de aula num ambiente alegre e favorável, fazendo com que haja melhoria nos resultados obtidos. (NOGUEIRA, 2007, p.6)

Diante do exposto, reafirma-se a importância e pertinência da abordagem em sala de aula de FLE que tem a canção como uma das ferramentas de trabalho pedagógico, já que possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades e aborda os diferentes temas transversais bem como as várias áreas de conhecimentos. Com isso cria-se oportunidade de se realizar uma aula criativa e interessante que, de forma atual e interativa, contempla seu objetivo maior que é a concretização do ensino e da aprendizagem.

O trabalho com as canções

Como foi proposto no início deste trabalho, há que se abordar algumas propostas concretas de trabalho em sala de aula de FLE, a fim de exemplificar os pontos abordados aqui e também com vistas a unir a teoria à prática no dia-a-dia da aula de FLE.

Com este propósito, foram elaborados três planos de aula pensados e concebidos para a educação básica, mais especificamente, para o ensino fundamental II, podendo, entretanto, serem aplicados em outros níveis e grupos de FLE.

Nos três planos de aula são planejados momentos de produção oral e/ou conversação, bem como momentos de aproximação da cultura francesa à cultura e à realidade do aluno (através das perguntas sobre a realidade local do aluno e sobre suas percepções da canção). Também são planejados momentos de leitura e produção escrita, a partir do momento em que o grupo vai ler e cantar a música e ainda vai produzir cartazes ou diálogos como forma de culminância. Há ainda que se ressaltar os momentos de audição, já que inicialmente a professora propõe que a turma ouça a música e procure identificar ou compreender palavras ou o tema geral da música.

A parte lúdica, abordada nesta pesquisa, está presente em cada proposta, uma vez que, no final da aula, a professora propõe jogos e/ou brincadeiras interativas. Isto significa dizer que as propostas esmiuçadas a seguir estão firmadas nos pressupostos teóricos explanados acima. Sendo assim, diante do embasamento teórico explanado, cabe aqui a exposição de abordagens para se trabalhar canções em sala de aula, para tanto foram selecionadas três canções, a fim de exemplificar e confirmar o seu potencial em sala de aula, podendo cada uma delas serem trabalhadas de acordo com nível da turma.

A seguir, apresentamos o primeiro plano de aula sugerido e, como os dois seguintes, apoiado na proposta *approche actionnelle* (abordagem-ação) presente no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL) que indica as tarefas e a pedagogia de projetos, as quais permitem o desenvolvimento de competências para a realização de tarefas em sala de aula, corroborando o que foi afirmado com o trecho a seguir.

A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. (QECRL, 2001, p.29)

3.1. ALEXANDRIE

A primeira canção é Alexandrie de Georges Moustaki.

Je vous chante ma nostalgie
Ne riez pas si je rougis
Mes souvenirs n'ont pas vieilli
J'ai toujours le mal du pays
Ça fait pourtant vingt cinq années
Que je vis loin d'où je suis né
Vingt cinq hivers que je remue
Dans ma mémoire encore émue
Le parfum les odeurs les cris
De la cité d'Alexandrie
Le soleil qui brûlait les rues
Où mon enfance a disparu
Le chant la prière à cinq heures
La paix qui nous montait au coeur
L'oignon cru et le plat de fève
Nous semblaient un festin de rêve
La pipe à eau dans les cafés
Et le temps de philosopher
Avec les vieux les fous les sages
Et les étrangers de passage
Arabes Grecs Juifs Italiens
Tous bons Méditerranéens

Tous compagnons du même bord
L'amour et la folie d'abord
Je veux chanter pour tous ceux qui
Ne m'appelaient pas Moustaki
On m'appelait Jo ou Joseph
C'était plus doux c'était plus bref
Amis des rues ou du lycée
Amis du joli temps passé
Nos femmes étaient des gamines
Nos amours étaient clandestines
On apprenait à s'embrasser
On n'en savait jamais assez
Ça fait presque une éternité
Que mon enfance m'a quitté
Elle revient comme un fantôme
Elle me ramène en son royaume
Comme si rien n'avait changé
Et que le temps s'était figé
Elle ramène mes seize ans
Elle me les remet au présent
Pardonnez-moi si je radote
Je n'ai pas trouvé l'antidote
Pour guérir de ma nostalgie
Ne riez pas si je rougis
On me comprendra j'en suis sûr
Chacun de nous a sa blessure
Son coin de paradis perdu
Son petit jardin défendu
Le mien s'appelle Alexandrie
Et c'est là-bas loin de Paris.

Nesta canção, o eu lírico fala da sua nostalgia da terra natal e das lembranças de um estrangeiro. Há relatos da infância do eu lírico, quando o mesmo fala do canto da oração às 5h00 ou do modo como o chamavam citando seus apelidos. Há ainda elementos da sua antiga rotina, ao citar os cafés e as conversas com os mais velhos de diferentes nacionalidades. Finalmente, o eu lírico revela o nome deste lugar do qual sente falta, fala dos momentos felizes da juventude e demonstra já estar mais velho, pois se desculpa por talvez estar caducando.

O aspecto histórico-cultural dessa canção reside em conhecer um pouco do autor da canção e um pouco de sua trajetória para assim compreender que a canção fala de sua vida como estrangeiro. Também é possível fazer uma análise do campo lexical presente na canção, a fim de notar a ênfase que o mesmo dá à infância feliz que viveu na cidade natal, a este respeito, vê-se que a canção é rica em vocabulário e verbos predominantemente no presente.

Ao ler essa canção, o que chama atenção é a possibilidade do trabalho que pode ser desenvolvido em sala de aula. Trata-se de um trabalho de resgate de identidade. O ponto interessante é que, após explorar os conhecimentos prévios, cantar a música, descobrir o vocabulário e os significados dos versos, é possível trazer a realidade e o universo do próprio aluno ao falar da infância deles, colocando-os assim como tema central da aula.

Para tanto, é interessante selecionar trechos da música que tenham relação com a infância dos alunos e, em seguida, construir frases que tragam relatos de como era a infância dos alunos. Esta proposta traz à música um novo significado e um confronto cultural positivo, a partir do momento em que se valoriza a própria história e se deleita com tais lembranças. Além disso, a pesquisa, a interação e a comunicação seriam pontos-chave para esta aula. Isto porque para criar as frases seria preciso pesquisar em dicionários e dialogar entre o grupo e, principalmente, ao se relatarem os momentos da infância, haveria neste caso a constante comunicação também.

3.1.1. PLAN DE COURS

A - Connaissances antérieures:

Première partie: Écoutez de la musique. Demandez ce qu'il était possible de comprendre de cette chanson.

Deuxième partie: Distribuez la musique écrite, réécoutez et chantez la chanson.

Troisième partie: Sondage de la connaissance de la chanson à travers les questions suivantes.

B- Activité orale pour promouvoir la conversation:

Quel est le thème de la chanson?

Connaissez-vous cette chanson?

Connaissez-vous Georges Moustaki?

Quels mots vous sont inconnus?

Dans la chanson, combien d'années vit-il loin de sa ville?

Dans la chanson, quel est le nom de la ville?

Quels sont les principaux souvenirs mentionnés dans la chanson?

La chanson raconte quelques choses qui se sont passées il y a longtemps, alors les verbes sont dans quel temps?

En lisant cette chanson, les sentiments liés à l'enfance et à la ville natale sont-ils positifs ou négatifs? Recherchez des exemples dans des extraits de la chanson.

C- Activité: À vous pour développer l'oralité:

Quel est le souvenir principal de votre enfance?

Y a-t-il une partie de la chanson que vous avez s'identifiée? Y a-t-il un passage qui vous a rappelé un souvenir de votre enfance?

Parlez de votre enfance et de la ville (ou du quartier et de la rue) où vous avez vécu.

D- Activité: Exercice pour améliorer l'écriture.

Maintenant, avec l'aide de camarades de classe et d'enseignants et encore à l'utilisation du dictionnaire, des verbes et des autres supports disponibles, créons des phrases sur notre enfance

afin d'exposer une affiche intitulée "Notre Vieille Enfance".

E - Activité Ludique

Trouvez 10 mots présents dans la chanson.

P	A	R	I	S	A	R	Z	P	H	N
A	M	I	B	F	L	T	R	A	J	O
R	X	G	R	H	O	O	Ê	S	O	S
A	T	V	E	U	I	Y	V	S	L	T
D	E	N	F	A	N	C	E	I	I	A
I	M	K	P	I	S	Q	J	O	E	L
S	P	Z	W	M	D	W	D	N	L	G
T	S	Q	Ç	B	X	L	F	S	À	I
C	L	A	N	D	E	S	T	I	N	E

3.2. VOYAGE, VOYAGE

A segunda canção é a Voyage, Voyage de Desireless.

Au dessus des vieux volcans,

Glissent des ailes sous les tapis du vent,

Voyage, voyage,

Eternellement.

De nuages en marécages,

De vent d'Espagne en pluie d'équateur,

Voyage, voyage,

Vole dans les hauteurs

Au dessus des capitales,

Des idées fatales

Regarde l'océan...

Voyage, voyage

Plus loin que la nuit et le jour, (voyage voyage)

Voyage (voyage)

Dans l'espace inouï de l'amour.

Voyage, voyage

Sur l'eau sacrée d'un fleuve indien, (voyage voyage)

Voyage (voyage)

Et jamais ne revient.

Sur le Gange ou l'Amazone,

Chez les blacks, chez les sikhs, chez les jaunes,

Voyage, voyage

Dans tout le royaume.

Sur les dunes du Sahara,

Des îles Fidji au Fujiyama,

Voyage, voyage,

Ne t'arrêtes pas.

Au dessus des barbelés,

Des coeurs bombardés

Regardent l'océan.

Voyage, voyage

Plus loin que la nuit et le jour, (voyage voyage)

Voyage (voyage)

Dans l'espace inouï de l'amour.

Voyage, voyage

Sur l'eau sacrée d'un fleuve indien, (voyage voyage)

Voyage (voyage)
Et jamais ne revient.
Au dessus des capitales,
Des idées fatales
Regardent l'océan.
Voyage, voyage
Plus loin que la nuit et le jour, (voyage voyage)
Voyage (voyage)
Dans l'espace inouï de l'amour.
Voyage, voyage
Sur l'eau sacrée d'un fleuve indien, (voyage voyage)
Voyage (voyage)
Et jamais ne revient.

Na canção, muito ouvida na década de 80 no Brasil, percebe-se que o eu lírico viaja para diversos lugares ao redor do mundo. Aqui a interdisciplinaridade pode ser um elemento rico do ponto de vista pedagógico. Ao citar os lugares pelo mundo afora mostra-se um lugar que fica no Brasil, o que demonstra a riqueza do país em que se vive, assim como de outros lugares citados na música. Outro ponto interessante para abordar com a turma é a impossibilidade de estar em vários lugares como sugere a canção ao demonstrar a rapidez com a qual o eu lírico se desloca. Aqui, há um tema transversal a se trabalhar. É pertinente abordar a importância do planejamento de vida para alcançar os próprios objetivos e discutir com a turma que não basta querer conhecer o mundo ou querer algo, é preciso planejar e trabalhar arduamente em prol disso.

Nessa canção, o campo lexical é amplo na área de geografia, então seria mister explorar esse léxico estabelecendo uma aula interdisciplinar apoiada nos conhecimentos prévios dos alunos. Para esta aula, a fim de realizar uma aproximação com a canção, a turma poderia construir frases ou textos sobre um lugar que deseja conhecer ou, ainda, citar os lugares a se visitar na sua cidade ou país, permitindo, assim, a interação, a comunicação e a valorização da participação em sala de aula.

Plans de cours

A - Connaissances antérieures:

Première partie: Écoutez de la musique. Demandez ce qu'il était possible de comprendre de cette chanson.

Deuxième partie: Distribuez la musique écrite, réécoutez et chantez la chanson.

Troisième partie: Sondage de la connaissance de la chanson à travers les questions suivantes.

B- Activité orale pour promouvoir la conversation:

Quel est le thème de la chanson?

Connaissez-vous cette chanson?

Connaissez-vous Desireless?
 Quels mots vous sont inconnus?
 Quels lieux et paysages apparaissent dans la musique?
 Y a-t-il des paysages mentionnés dans cette chanson qui existent dans notre pays?

C- À vous pour développer l'oralité:

Avez-vous visité l'un de ces endroits ou paysages mentionnés dans la chanson?
 Quels endroits ou paysages aimerais-tu voir?
 Quels mots appartiennent au domaine de la géographie? Pourquoi?

D- Exercice pour améliorer l'écriture.

Inspiré par la variété géographique exposée dans la chanson, créez une phrase sur un lieu que vous avez visité et créez une autre phrase sur un lieu que vous souhaitez rencontrer. Joignez les photos de ces lieux (déjà mises à disposition par l'enseignant ou utilisez celles que vous et vos camarades de classe avez apportées, comme demandé précédemment par l'enseignant). Nous exposerons dans une affiche intitulée "Le tour du monde des rêves!"

E - Activité Ludique

Jouons au bingo! Sélectionnez 20 mots de la chanson et écoutez les mots que l'enseignant dira. Celui qui complète 10 mots dits et marqués dans la carte, crie "bingo!"

3.3 FOR ME FORMIDABLE

A terceira canção é *For me formidable*, de Charles Aznavour.

You are the one for me, for me, formi, formidable

You are my love, very, very, véri, véritable

Et je voudrais un jour enfin pouvoir te le dire

Te l'écrire

Dans la langue de Shakespeare

My daisy, daisy, dési, désirable

Je suis malheureux

D'avoir si peu de mots à t'offrir en cadeau

Darling I love you, love you, darling, I want you

Et puis c'est à peu pres tout

You are the one for me, for me, formi, formidable

You are the one for me, for me, formi, formidable

But how can you see me, see me, si mi, si minable

Je ferais mieux d'aller choisir mon vocabulaire

Pour te plaire

Dans la langue de Molière

Toi, tes eyes, ton nose, tes lips adorables
Tu n'as pas compris
Tant pis, ne t'en fais pas et
Viens-t'en dans mes bras
Darling I love you, love you, darling, I want you
Et puis le reste, on s'en fout
You are the one for me, formi, formidable
Je me demande même pourquoi je t'aime
Toi qui te moque de moi et de tout
Avec ton air canaille, canaille, canaille
How can I love you?

Nesta canção, a ênfase recai sobre a tentativa de comunicação do eu lírico diante de sua amada. A música sugere que a amada é de outra nacionalidade e o eu lírico não domina sua língua. Há uma tentativa de se comunicar e expressar seu amor, mas acaba sempre recorrendo à língua de Molière, o francês.

Mostra-se interessante abordar esta temática com turmas de língua francesa e buscar discutir com os alunos como e quais os desafios de se comunicar com um francês, por exemplo. Nessa canção, é possível destacar ainda a importância de se aprender idiomas para assim ampliar seu leque de comunicação. É importante também chamar a atenção para o léxico presente na canção e notar a intensidade da paixão do eu lírico.

Após discutir os conhecimentos prévios, ouvir e cantar a música, sugere-se descobrir o vocabulário e identificar quais trechos estão em francês e quais trechos estão em outro idioma, a depender do nível e dos conhecimentos da turma. E também identificar com os alunos que idioma é este outro, que, no caso, é a Língua inglesa.

No aspecto histórico-cultural, pode-se trabalhar o contexto da composição e seu autor, bem como falar sobre expressões próprias da cultura francesa, a saber: “la langue de Molière” expressão citada na canção e ainda a expressão “air canaille” (ar canalha) que o eu lírico acusa a amada de ter. Há ainda um nome, Daisy, citado na canção. Outro aspecto cultural interessante, já que tal nome é de origem inglesa. Neste ponto, pode-se trabalhar o aspecto identitário que traz cada nome, propondo assim uma pesquisa dos nomes dos alunos da turma.

Finalmente, para esta aula, simular situações nas quais os alunos se deparariam com alguém que falasse francês. Diante das diversificadas situações, abordar esta situação da canção. Seria um momento descontraído. Como se declarar para alguém em língua francesa? Este momento traria a continuidade à interação e comunicação na aula.



Plan de cours

A - Connaissances antérieures:

Première partie: Écoutez de la musique. Demandez ce qu'il était possible de comprendre de cette chanson. Demandez également combien de langues peuvent être identifiées dans cette chanson et de quelles langues il s'agit.

Deuxième partie: Distribuez la musique écrite, réécoutez et chantez la chanson.

Troisième partie: Sondage de la connaissance de la chanson à travers les questions suivantes.

B- Activité orale pour promouvoir la conversation:

Quel est le thème de la chanson?

Connaissez-vous cette chanson?

Connaissez-vous Charles Aznavour?

Quels mots vous sont inconnus?

Dans cette chanson, quels mots expriment les sentiments de passion?

Dans cette chanson, il y a un nom féminin? Lequel?

Pourriez-vous identifier des expressions idiomatiques dans la chanson? Lesquelles?

C- À vous pour développer l'oralité:

Avez-vous déjà vécu une telle situation? Avez-vous déjà essayé de communiquer avec un français? Tu as fait quoi?

À votre avis, qu'est-ce que cela signifie: la langue de Molière?

À votre avis, qu'est-ce que cela signifie: la langue de Shakespeare?

À votre avis, que veut dire: "ton air canaille"?

Notre nom fait partie de notre identité. Connaissez-vous l'histoire de son nom et par qui et pourquoi a-t-il été choisi?

Dans la musique apparaît le nom Daisy qui signifie marguerite. Connaissez-vous la signification de votre nom? Recherchez et partagez avec nous.

D- Exercice pour améliorer l'écriture.

Inspiré par la situation-problème de la chanson, imaginons que nous communiquerons avec un Français. Par paires, développons un dialogue sur un thème libre ou même une déclaration d'amour comme dans la musique.

E - Activité Ludique

Jeu des Noms. Le jeu fonctionne comme suit: le nom de chaque élève est inscrit sur chaque carte. En d'autres cartes, les significations des noms de chaque élève sont écrites. Tout le monde aura un groupe de cartes mélangées à l'avance. Le premier participant commence par lancer une carte (avec un nom ou une signification), puis quelqu'un lance la carte qui est la paire avec la première. Si vous faites une erreur, prenez toutes les cartes de la table. À la fin, le joueur avec le plus de cartes est le perdant. En suit, un modèle pour les cartes à couper et à jouer. Exemple:

NOM: PRISCILLA	SIGNIFICATION: ANCIENNE; EXPÉRIENTE.
NOM: MILENA	SIGNIFICATION: GRACIEUSE; PURETÉ QUE BRILLE
NOM: FABRÍCIO	SIGNIFICATION: FORGERON; ARTISAN
NOM: VERA	SIGNIFICATION: VRAI; SINCÈRE; FRANC.

O propósito dos três planos de aula elaborados foi demonstrar algumas possibilidades de aula de língua francesa a partir da canção como unidade de ensino e,

assim, contribuir para que novas perspectivas de ensino possam se concretizar em aulas de língua estrangeira. Nesses planos de aula, buscamos trabalhar a ludicidade através dos jogos propostos e explorar a interação e a diversidade cultural utilizando, para tanto, o resgate dos conhecimentos prévios, além de promover momentos de conversação e produção escrita.

Considerações Finais

A revisão bibliográfica aqui desenvolvida pretendeu elucidar que a música desenvolve em sala de aula aspectos relacionados à linguagem bem como aspectos cognitivos, sendo esta uma ferramenta que, portanto, traz contribuições para o ensino e aprendizagem do FLE, amplia os elementos culturais e linguísticos do aluno e, ainda, o trabalho com canções propicia a ludicidade e a interação em sala de aula de FLE.

Correlacionando o trabalho com as canções em sala de aula de FLE (francês língua estrangeira) e o que se ressalta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) nos seus objetivos iniciais para o ensino da língua estrangeira, tem-se: conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação.

Sendo assim, nas propostas de planos de aula foram pensados momentos de produção oral e/ou conversação, além de situações onde há a aproximação da cultura francesa à cultura e à realidade do povo brasileiro. Os momentos de leitura e audição das canções têm sua importância assegurada ao serem realizadas estas aulas, pois é a partir da leitura que se desencadeia a interação e as produções como forma de culminância.

Outro ponto que permite que os alunos avancem é a parte lúdica: o professor propõe jogos e/ou brincadeiras interativas. Momentos de jogos e brincadeiras desenvolvem o raciocínio em língua estrangeira, a oralidade, a escrita, a interação e, portanto, o interesse dos alunos. Ou seja, essas propostas unem a teoria à prática pedagógica em sala de aula de língua francesa.

Por este motivo, os estudos já realizados e a continuidade da pesquisa são importantes para que haja cada vez mais a aproximação a este objetivo. Isto significa dizer que o tema não se esgota aqui. É preciso que outros estudos sejam realizados, a fim de complementar estas ideias e trazer constantes e diversificadas contribuições aos

professores que, como pesquisadores, procuram sempre estar atentos à própria formação continuada, realizando leituras e, por conseguinte, unindo a teoria à sua prática pedagógica. Acredita-se que este trabalho seja um aporte pertinente, já que as canções como ferramentas na aula de FLE colaboram sobremaneira a este intento acima destacado.

Referências

- ANJOS, C. R. **Ensino e Aprendizagem do FLE através de canções:** Reflexões sobre representações culturais e relatório de experiência. Tese de Mestrado, USP, 2006.
- BEAUMONT-JAMES, C. **Le Français Chanté ou La Langue Enchantée des Chansons.** Paris, L'Harmattan, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias.** Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.
- BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
- DESLAURIES, J. P. **Recherche Qualitative.** Montreal. Mc Graw Hill, 1991.
- DUMONT, P. **Le Français par la Chanson:** nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine. Paris, L'Harmattan, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KUNS, M. A. GRÉGIS, R. A. **Intertextualidade e Aquisição da Linguagem: Diálogos entre o Cinema e a literatura Inglesa.** Práxis - Revista do ICHLA, 2010. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/download/702/785>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAERI. **QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS** – Aprendizagem, ensino, avaliação. 1ª ed. Edições ASA, 2001. Disponível em: area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.
- NOGUEIRA, Z. P. **Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZEDDA, P. **La langue chantée:** un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique. **Les Cahiers de l'Acedle**, Lyon, n. 2, juin 2005. Disponível em: <http://legoutdufrançais.org/wp-content/uploads/La-langue-chant%C3%A9e.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

Submetido em dezembro de 2020

Aceito em dezembro de 2021

AULA DE LEITURA: DA MATERIALIDADE SEMIÓTICA DO TEXTO À IMAGINAÇÃO SIMBÓLICA

READING CLASS: FROM THE SEMIOTIC MATERIALITY OF THE TEXT TO SYMBOLIC IMAGINATION

LAÉCIO FERNANDES DE OLIVEIRA

lfoliveira.36@gmail.com

Universidade Estadual da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0001-7684-1875>

LINDUARTE PEREIRA RODRIGUES

linduartepr@gmail.com

Universidade Estadual da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0002-9748-179X>

RESUMO: Este texto é fruto de uma pesquisa que abordou a semiótica do texto multicultural nas aulas de leitura do Ensino Médio-EJA, cuja compreensão de texto ocorre como produto e materialidade de linguagem multimodal. Esse entendimento acontece no campo da linguagem simbólica, onde a imaginação emerge como fenômeno psíquico essencial ao desenvolvimento contínuo do ser, por meio da leitura. Nesse contexto, frente à problemática de um mundo contemporâneo que valoriza o pensamento objetivo em detrimento ao pensamento subjetivo, imaginativo, o estudo situou a imaginação como função da mente humana, potencializadora do ato de leitura, para além do verbal, meio de produção da significação simbólica. Assim, optou-se por textos mediadores da aula de leitura e que refletem a realidade dos sujeitos de uma turma do Ensino Médio-EJA; por se acreditar que o processo de ensino aprendizagem deve partir de algum ponto de identificação do aprendiz. O estudo ancora-se na Psicologia Analítica (JUNG, 2016) e nos Estudos Antropológicos do Imaginário (DURAND, 2002), no cerne de uma Semiótica Antropológica (RODRIGUES, 2011). Constatou-se que o mundo subjetivo dos educandos é caminho fértil para a escolha de linguagens como mediadoras das aulas de leitura, visto que potencializaram experiências de vida com alta carga valorativa, permitiram a reflexão, o aprimoramento e a promoção do desenvolvimento individual e de grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Imaginação; Linguagem simbólica.

ABSTRACT: This text is the result of a research that addressed the semiotics of the multicultural text in high school reading classes-EJA, whose text comprehension occurs as a product and materiality of multimodal language. This understanding takes place in the field of symbolic language, where imagination emerges as a psychic phenomenon essential to the continuous development of the being, through reading. In this context, given the problem of a contemporary world that values objective thinking over subjective, imaginative thinking, the study placed imagination as a function of the human mind, which enhances the act of reading, in addition to the verbal, a means of producing meaning symbolic. Thus, we opted for mediating texts for the reading class and that reflect the reality of the subjects of a High School-EJA class; for it is believed that the teaching-learning process must start from some point of identification of the learner. The study is anchored in Analytical Psychology (JUNG, 2016) and in Anthropological Studies of the Imaginary (DURAND, 2002), at the heart of an Anthropological Semiotics (RODRIGUES, 2011). It was found that the subjective world of students is a fertile path for choosing languages as mediators of reading classes, as they potentialized life experiences with a high value load, allowed reflection, improvement and promotion of individual and group

development.

KEYWORDS: *Reading; Imagination; Symbolic language.*

Introdução

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar. As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de ser jovens. E as palavras se vão buscando nas brenhas do vocabulário (BACHELARD, 1988, p.17).

A imaginação é traduzida por Sartre (2019) na obra – O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação – como a capacidade que permite ao homem construir imagens mentais, representações de objetos, cujas qualidades são captadas pela mente através dos sentidos. Ninguém negaria que o texto (epígrafe), que ora fomenta a reflexão inicial, deste estudo, tem como essência o pensamento imaginativo, simbólico. As palavras, para Bachelard (1988), assumem uma personificação, têm energia própria e se movimentam.

Nele, o autor parece descrever um mundo fantástico, mágico, cuja origem é reservada ao campo das ideias, ou, ao pensamento imaginativo inerente aos contos de fadas, à mitologia e ao pensamento místico tão comum ao pensamento primitivo, que devido ao semantismo negacionista, inerente a esse substantivo, foi sendo naturalizado nos séculos XVII-XVIII, por representar o mundo ilusório-sensorial, o mundo dos sentidos, contrário ao pensamento racional e matemático subjacentes à época. E, conseqüentemente, a desvalorização do pensamento imaginativo foi adotada pelas sociedades modernas, que o excluíram do fazer científico.

Com entusiasmo, Lévi-Strauss (2018) destaca que embora esse movimento tenha sido necessário à consolidação do pensamento científico, a ciência contemporânea tem buscado sua reconstrução – dando a César o que é de César – de modo que os sentidos e seus significados, cuja verdade é passível de explicação, estão sendo reintegrados às pesquisas científicas, a exemplo do mundo dos cheiros, popularmente ligado à subjetividade. Com efeito, os químicos já comprovaram que cada cheiro e cada gosto tem uma composição química, podendo existir relação entre eles para determinada pessoa.

De outro modo, no campo filosófico, o antropólogo alerta-nos para a discussão

existente desde a Grécia Antiga, perpassando os séculos XVIII-XXI, sobre a origem das ideias matemáticas: ideia de linha; de círculo; e de triângulo, pautadas nas duas teorias clássicas. A primeira concebia a mente como uma tábula rasa, cujos conhecimentos/conteúdos eram adquiridos por meio da experiência. Portanto, visualizamos objetos redondos e por isso abstraímos a ideia de círculo. A segunda teoria atende ao pensamento de Platão que defendeu as ideias de linha, de círculo e de triângulo como ideias perfeitas, congênicas, e é por causa da sua existência na mente, no mundo das ideias, que advém a capacidade humana de projetá-las.

Desse pensamento platônico, a afirmação de que as coisas nascem primeiro no plano das ideias ganhou popularidade. E imaginar, enquanto função da mente, pode se traduzir como ação de pensar que, nas palavras de Galvão (2015), é ação de captar pensamentos, ideias, e pensar simbolicamente sobre o desconhecido. Para a estudiosa, a imaginação ativa é a luz do homem, o ponto intermediário que liga o homem a sua essência mais íntima – o ser. De modo que a palavra, a imagem, enquanto símbolos, promovem e exigem o pensamento imaginativo.

Nesses termos, a filósofa conclui que o não desenvolvimento da imaginação, possivelmente, resultará em problemas no campo da constituição de memórias, uma vez que imaginar é trocar o mundo da fantasia (próximo da patologia) pelo mundo da construção, que passa pelo campo da imaginação estimulada pela memória através das imagens, da palavra (GALVÃO, 2015). Neste sentido, o antropólogo e filósofo Durand (2002), concebe a imaginação como fenômeno psíquico, através do qual o homem, mediante a percepção dos fatos da vida pragmática, ressignifica-os. Esse fato torna a imaginação a base da vida psíquica e, portanto, função da mente e meio pelo qual o homem atribui sentido ao mundo.

Nesta perspectiva, este estudo objetiva defender a imaginação como função da mente humana, potencializadora do ato de leitura, para além do texto verbal, meio pelo qual ocorre a produção da significação simbólica, considerando os preceitos de uma Semiótica Antropológica (RODRIGUES, 2011), para se estimular o desenvolvimento de uma educação que contemple o ser no mundo, compreendido em sua complexidade e integração, a partir dos vários campos que compõem o homem: antro-biológico, psicossocial, político-cultural etc. Com isso, estimula-se uma formação contrária àquela, cujo foco é atender às necessidades do mundo globalizado, capitalista e tecnológico, ao

entender o ser – sujeito – como parte da engrenagem, e não como o centro, a força motriz.

Para tanto, desenvolvemos, na aula de língua materna para o ensino de leitura, uma metodologia centrada na escolha de textos que estivessem presentes na vida cotidiana dos educandos, pois acreditamos que durante o processo de leitura conteúdos de ordem subjetiva podem emergir e tornar as experiências dos estudantes mais significativas, ao passo que possibilitem construir e (res)significar memórias, histórias de vida como processo natural.

Corroboramos com estudiosos como Marcuschi (2001) e Koch (2011), que afirmam que o sentido não está constituído no texto, mas é construído pelo leitor que estabelece, durante o processo de leitura, (inter)relações entre as informações lidas, presentes no texto, seu conhecimento de mundo, as leituras já realizadas e adquiridas ao longo de sua vida. Para Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), essa especialização dos sentidos ocorre por meio da palavra, ao nosso ver, também, ocorre por meio da imagem, que juntas compõem textos³⁹, chegando ao mundo, ao cenário.

Nestes termos, a escolha dos textos deu-se a partir da escuta dos estudantes, por meio de um questionário que contemplou questões objetivas e subjetivas. Neste instrumento de coleta de dados, foi oferecida aos estudantes uma lista de gêneros textuais, pré-determinada pelo estudo, onde os estudantes puderam escolher os gêneros textuais que gostariam de ler. Dentre os mais citados pelos alunos estiveram o grafite, enquanto arte urbana contemporânea, e a tatuagem, entendida neste estudo como inscrição corporal (RODRIGUES, 2011). Neste artigo, focamos na aula de leitura mediada pelo gênero textual tatuagem e estabelecemos como objeto de reflexão escolar o sujeito e suas práticas socioculturais⁴⁰ de linguagem, elevando-os ao centro do processo de ensino aprendizagem (Cf. BRASIL, 2018).

Desse modo, no cerne de uma Semiótica Antropológica (RODRIGUES, 2011), os Estudos do Imaginário (DURAND, 2002), permitiram-nos olhar para a imaginação simbólica e sua função na mente humana, a partir da capacidade que lhe é própria de criar significado e atribuir sentido ao mundo por meio da linguagem, relacionando-se com a Psicologia Analítica (JUNG, 2016), que tem o simbólico da linguagem como base da

³⁹ A esse respeito consultar Oliveira e Rodrigues (2019; 2020).

⁴⁰ A compreensão de cultura, neste estudo, pauta-se nas ideias do sociólogo Bauman (2012), que propõe o conceito de cultura genérica, concebendo a coexistência de uma pluralidade de culturas (autoinfluciáveis), que mantêm uma origem numa matriz cultural.

relação do homem com o/no mundo e, principalmente, do homem consigo mesmo. Esse referencial possibilitou a exploração e a interação do universo subjetivo dos leitores com o texto e fortaleceu a instituição escolar como espaço de reflexão sobre a subjetividade humana e o estudo das linguagens e do texto como meios de produção de sentidos (RODRIGUES, 2009). No mais, uma abordagem pautada nos pressupostos semióticos do texto e seus contextos potencializa o desenvolvimento de performances leitoras, além de promover valorização e identificação dos educandos.

Estruturamos este artigo a partir destas considerações iniciais, dois tópicos, considerações finais e referências. No tópico 1 – *A imaginação e o estudo simbólico da linguagem* – desenvolvemos uma discussão sobre a base teórica do estudo. No tópico 2 – *Linguagem e sociedade em significação: aula de leitura, descrição e análise* – discorreremos sobre a aula de leitura desenvolvida na fase aplicada do estudo.

A imaginação e o estudo simbólico da linguagem

Em *O homem e seus símbolos*, Jung (2016, p.37) descreve o ato de esquecer como processo natural, em que alguns pensamentos conscientes, por um desvio de nossa atenção, desligam-se de sua energia singular. Nesse deslocamento de interesse, deixa-se em sombra aquilo que era objeto de nossa ocupação, “exatamente como um holofote ao iluminar uma nova área, deixa outra mergulhada na escuridão, pois a consciência só pode conservar iluminadas algumas imagens de cada vez e, mesmo assim, com flutuações nesta claridade”. Contudo, o que foi esquecido (pensamentos, ideias) não deixou de existir, nem foi perdido, foi reservado no inconsciente, além da memória e, em algum momento, pode retornar à consciência, por via de um esquecimento total.

Este processo é natural, diz o psicólogo analítico, tendo em vista que o pensamento do homem é simbólico, “o homem utiliza a palavra [...] para expressar o que deseja transmitir: sua linguagem é cheia de símbolos. Mas, também, muitas vezes, faz uso de sinais ou imagens não meramente descritivos” (JUNG, 2016, p. 18). Por isso, alguns signos têm representações simples como as abreviações (ONU, UNESCO, UNICEF), com reconhecimento pela sociedade, mesmo sem um sentido intrínseco. Além disso, outros signos são complexos, são signos/símbolos, como é possível notar em objetos como a cruz que, em certas condições, possui uma simbologia, por exemplo, se

estivermos no campo do cristianismo. Assim, podemos inferir que a palavra e a imagem são simbólicas quando implicam significados para além do significado manifesto – imediato (JUNG, 2016). Desse modo:

O que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida cotidiana, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós. [...] Conhecemos o objeto, mas ignoramos suas implicações simbólicas. (JUNG, 2016, p.18)

O autor explica esta ideia, narrando uma experiência de vida de um indiano que, em visita à Inglaterra, testemunhou representações de alguns animais em igrejas antigas, e interpretou-as, ao modo de muitos cristãos, como um hábito britânico de adorar animais, desconhecendo que os animais são símbolo do povo evangelista, “símbolos provenientes de uma visão de Ezequiel [...] análogo a *Horus*, o deus egípcio do Sol, e seus quatro filhos” (JUNG, 2016, p.18). O analista refere-se à prática milenar do totem ou totemismo⁴¹, que persiste nas sociedades atuais, por alguns grupos e, também, (res)significada por outros. Seu uso é diverso: emblemas de bandeiras dos países; marcas/produtos comerciais; brasões de famílias; inscrição corporal etc.).

A figura 1, a seguir, traz a representação da capa do disco da Banda de Rock Pearl Jam (turnê realizada no Brasil em 2005). Compõe a capa do disco, a imagem de um pássaro esfomeado, análogo à metáfora do vocalista.

Fig. 1: Capa CD Banda de Rock Pearl Jam (2005)

⁴¹ Ver estudos estruturais sobre o conceito/cultura do totem e a prática do totemismo: LEVI-STRAUSS, Claude. *Totemismo hoje*. Petrópolis: Vozes, 1975.



Fonte: <www.produto.mercadolivre.com.br/MLB72093890-dvd-pearl-jam-south-america-2005-lacrado-JM> (2021).

A imagem do vocalista remete-nos a existência de uma possível relação mística da banda com a espécie do pássaro (águia), prática comum nas sociedades antigas que, em seus rituais, tomavam os animais como símbolos de poder. A esse respeito, Jung (2016) alerta que a historiografia antiga nos relata inúmeros rituais das sociedades primitivas e contemporâneas, cujo material mitológico e de ritos de iniciação demonstram moças e rapazes sendo afastados dos pais e obrigados a comporem seu clã ou sua tribo.

Campbell (2017) adverte-nos que a mitologia é a canção do universo, que dançamos mesmo quando não somos capazes de reconhecer seu som melódico. Assim, podemos refletir sobre os rituais de iniciação realizados pelas sociedades contemporâneas “civilizadas”, ofertados aos jovens em seus momentos de transição nas fases da vida. Parece-nos que o próprio desenvolvimento da vida e tudo que a sociedade oferece como distração foi se ocupando desse momento, às vezes, associado aos “rituais” e normas determinadas pelas religiões cristãs ocidentais. Com isto, aparentemente fomos perdendo momentos simbólicos de reflexão entre o ser (sua individualidade), o coletivo (membro de uma comunidade/sociedade), o elo entre o mundo terreno e o mundo espiritual/mitológico (um abismo distancia-nos do mundo mítico da imaginação).

Utilizamos a expressão “aparentemente” porque sabemos que os valores simbólicos dos signos continuam influenciando o nosso modo de pensar e agir em textos das culturas contemporâneas.

Esse movimento de busca por uma autoconexão, por meio de um elemento simbólico, é representado na figura 2, em que o pássaro com bico aberto (vide figura 1) é replicado como inscrição no corpo para simbolizar um acontecimento de vida atual, uma memória afetiva de fã, conforme depoimento ao lado da figura.

Fig. 2: Pássaro esfomeado



Fonte: foto - Thales Molina (2018).

Depoimento

Um filhote de pássaro esfomeado é a logo da primeira turnê latino-americana do Pearl Jam. Eu tinha 16 anos, nos dias 2 e 3 de dezembro de 2005, quando viajei com Breno e Diego pra São Paulo para ver a banda (THALES MOLINA, 2018).

Este simbolismo faz-se pela imagem do animal, que não passa de resquício estereotipado, espreitado pelo movimento da vida e, de acordo com Durand (2002), é nomeado de símbolos teriomórficos, podendo agregar valores desde negativos (presentes em animais como os répteis; ratos; e pássaros noturnos), a valores positivos (como a pomba; o cordeiro; e, genericamente, os animais domésticos). Durand (2002) destaca que, já na primeira fase da vida, as representações de animais estão presentes na vida do homem, na forma do urso de pelúcia, o gato de botas, Mickey Mouse etc., veiculando sutilmente sentidos teriomórficos, pautados em sua significação implícita. Além dos títulos de livros infantis que são devotados aos animais.

Essa relação do homem com a palavra/imagem tem um aspecto inconsciente que dificilmente é definido ou explicado, e nem podemos esperar que o seja. Segundo Jung (2016, p.19), no processo de exploração de um símbolo pela mente, esta é tomada de

ideias que são externas ao prisma racional. “A imagem de uma roda pode levar nossos pensamentos ao conceito de um Sol divino, mas, neste ponto, nossa razão vai confessar a sua incompetência: o homem é incapaz de descrever um ser divino”. Diante do nosso limitado olhar intelectual, quando atribuímos divindade à alguma coisa, estamos apenas nomeando-a, baseados em crenças, nunca numa experiência concreta.

Em virtude dessa limitada compreensão humana, o analista expõe que frequentemente os símbolos são acionados para representação de ideias e coisas, conforme observa-se nas religiões, cujas linguagens simbólicas efetivam-se por meio de imagens. Porém, Jung (2016, p.21) esclarece que essa prática consciente do simbolismo é só um aspecto de “um fato psicológico de grande importância”, visto que a mente humana também é produtora de símbolos no estado onírico. Se considerarmos que os sentidos humanos não concebem tudo à sua volta, compreendemos a utilização de diversos instrumentos para compensar esta incapacidade de captar sons inaudíveis ou objetos a uma distância inalcançável à visão. Mesmo assim há um limite para as percepções da consciência (JUNG, 2016).

Tais observações sustentam-se a partir dos estudos do analista que comparam culturas (modernas e primitivas⁴²) para comprovar e compreender a tendência do homem em construir símbolos e a participação dos sonhos em expressá-los e representá-los, por meio de imagens equivalentes a ideias, mitos e ritos primitivos. Essas imagens oníricas constam nos estudos freudianos como “resíduos arcaicos”. Esta expressão aponta que tais “resíduos são elementos psíquicos sobreviventes na mente humana desde tempos imemoriais” (JUNG, 2016, p. 51).

A partir desta percepção, Jung (2016) observou que os sonhos tanto podem fazer referência a fatos individuais da vida (do sonhador), como também podem não fazer referência ao individual, neste caso, relacionando-se aos “resíduos arcaicos”. Esta é a base para o estudioso formular a teoria dos arquétipos⁴³, o mundo do “inconsciente coletivo”

⁴² Para Jung (2016), o homem desenvolve vagarosamente e laboriosamente a sua consciência ao longo da história, portanto as culturas dos povos primitivos/primeiros é base do desenvolvimento da psiquê, suas estruturas mais profundas, onde o estudioso encontrou referência para a formulação do conceito de inconsciente coletivo, uma espécie de arquivo com conteúdo sobre a humanidade, que contempla imagens encontradas nas mitologias de todas as épocas e de todos os povos. Já as culturas modernas representariam esse estágio de desenvolvimento da psiquê.

⁴³ Conjuntos de “imagens primordiais” originadas de uma repetição progressiva de uma mesma experiência, durante muitas gerações, armazenadas no inconsciente coletivo, mesmo com variações de detalhes, permanece a estrutura original (JUNG, 2016, p.82). Assim, temos os arquétipos de pai, mãe, herói, sábio etc.

(JUNG, 2014, p.82), traduzidos como “formas mentais cuja presença não encontra explicação alguma na vida do indivíduo e que parecem, antes, formas primitivas e inatas, representando uma herança do espírito humano”. Desse modo, o estudioso alerta para a compreensão da mente humana semelhante ao entendimento do corpo humano, como uma arqueologia museológica dos órgãos com longa história⁴⁴ evolutiva, assim também devemos esperar o mesmo da mente.

Ao considerarmos os arquétipos como formas primitivas (imagens mentais) – conteúdo do inconsciente coletivo –, concordamos com a advertência de Pitta (2005), sobre não haver independência dos sistemas simbólicos, eles estão atrelados a uma visão de mundo específica, imaginária, que é a própria cultura. E a linguagem constitui-se como espaço simbólico e forma de expressar o imaginário através de “sistemas simbólicos” ao representar simbolismos (religioso, político etc.).

Compreendida a noção de símbolo como base funcional do arquétipo, passamos a esclarecer melhor o conceito de imagem, para que não seja confundida com materialidade concreta – a imagem não é uma “realidade psíquica indubitável” – inatingível pela “indução dos fatos da experiência concreta, mas, sim, por uma experiência privilegiada” dos fenômenos psicológicos (DURAND, 2002, p.24). O estudioso esclarece que, enquanto fenomenologia psíquica, a imagem só pode ser vivida, de forma direta, se a imaginação for o suficiente humilde para preencher-se de imagens. Portanto, no cerne do fenômeno da linguagem, adverte:

Se a escolha do signo é insignificante porque este último é arbitrário, já não acontece o mesmo no domínio da imaginação em que a imagem – por mais degradada que possa ser concebida – é ela mesma portadora de um sentido que não deve ser procurado fora da significação imaginária. O sentido figurado é, afinal de contas, o único significado (DURAND, 2002, p. 29).

Desta feita, a analogia que a imagem estabelece jamais far-se-á por um signo que seja escolhido de forma arbitrária (como o signo verbal), mas, intimamente motivado, análogo à coisa pensada, será sempre o símbolo constituidor da imagem, dotado de uma homogeneidade entre (significante – significado). Assim, nega-se também a linearidade do signo/significante, visto sua dimensão espacial plural. E o símbolo, em sua dinâmica organização, expõe a importância do imaginário e do pensamento como possuidores de

⁴⁴ Por história, o analista refere-se “ao desenvolvimento biológico, pré-histórico e inconsciente da mente do homem primitivo, cuja psique esteve muito próxima a dos animais. Essa psique, infinitamente antiga, é a base da nossa mente” (JUNG, 2016, p. 82).

conteúdos singulares às imagens (DURAND, 2002). A imagem, enquanto símbolo, é força que impulsiona o imaginário e “todo pensamento repousa em imagens gerais, os arquétipos, ‘esquemas ou potencialidades funcionais’ que determinam inconscientemente o pensamento” (DURAND, 2002, p.30). De modo que todo nível da representação é metafórico e “todas as metáforas se equivalem”. A exemplo da figura 3:

Fig. 3: Tatuagem Anjo Gabriel



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/540502392759697206/>> (2021).

Nela, as metáforas subjugam a imagem à representação simbólica e como tal “detém um símbolo imaginário, é face psicológica, vínculo afetivo, representativo” em enunciação. Portanto, a imagem é metáfora que carrega um “semantismo imaginário”, uma matriz original, a partir da qual o pensamento racionalizado e seus campos de significação desenvolvem-se, o que atribui ao símbolo “uma semântica especial” para além do domínio mitológico (DURAND, 2002, p.30-31).

Por conseguinte, retomamos o conceito de imaginação discutido na introdução, buscando maior clareza. Durand (2002), pautado na lógica filosófica, endossa a ideia do sentido e o pensamento intuitivo repousarem em esquemas de ligações axiomáticas

(afirmação que não exige prova para comprovação de verdade, por isto, incontestável), e influenciado por Bachelard, concebe o simbolismo imaginário sob o pensamento que:

A imaginação é dinamismo organizador, [...] fator de homogeneidade na representação. [...] muito longe de ser faculdade de formar imagens, a imaginação é potência dinâmica que ‘deforma’ as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda vida psíquica (DURAND, 2002, p.30).

Nesses termos, imaginar atende a uma das funções da mente humana e, por meio dela, “o homem exerce a faculdade que lhe é própria: dar sentido ao mundo” (PITTA, 2005, p.11). Além da imaginação, através do raciocínio e da razão, o homem analisa fatos, compreende-os em sua forma relacional, mas não o permite atribuir significação. Para que isso ocorra, a imaginação é necessária. É isso que se faz nas sociedades ocidentais (os cientistas sociais, filósofos, estudiosos das religiões etc.), uma teoria sensível aos fatos, a fim de obter “conhecimento sobre um objeto tão complexo como o ser humano” (PITTA, 2005, p.12).

Do exposto, defendemos a potencialização da imaginação no processo de construção do sujeito leitor, visto que o processo de leitura ocorre por meio de atividades cognitivas, cruzamento de mundos, estimulados pelos signos/símbolos e, portanto, com grandes possibilidades de proporcionar a ampliação da capacidade de leitura (RODRIGUES, 2011), a partir da amplitude da visão do cosmos do leitor e, por consequência, do seu mundo interior. Haja vista “a imaginação está a serviço de uma energia vital que lhe confere uma causalidade criadora e que a coloca a serviço de seus ritmos próprios de avanço e relaxamento” (PITTA, 2005, p.44).

Assim, expomos a seguir, uma reflexão acerca da aula de leitura que tomou o texto multimodal (verbo-visual) como objeto de ensino de linguagem.

Linguagem e sociedade em significação: aula de leitura, descrição e análise

Este tópico foi elaborado a partir da análise de uma sequência de aulas desenvolvidas na fase aplicada da pesquisa, com a participação de uma turma de primeira e segunda séries do Ensino Médio-EJA, na Rede Estadual da Paraíba. Foi desenvolvido um projeto didático composto por – plano de ensino e módulo do aluno –, organizado em quatro unidades temáticas.

No desenvolvimento das aulas, a turma pôde conhecer o conceito de historicidade

como uma característica da linguagem e suas relações com a cultura, ampliando o conceito de texto para além do verbal. Além disso, desenvolveu habilidades de leitura de imagens simbólicas, a partir do estudo do gênero textual tatuagem, como inscrição no corpo e prática de linguagem (RODRIGUES, 2011), com origem nas sociedades primitivas, em que o exercício da imaginação foi fundamental. Os textos selecionados proporcionaram à turma refletir sobre o trajeto antropológico desta prática discursiva da inscrição no corpo. A turma expressou curiosidade pelos motivos que levaram os povos primitivos a fazerem desenhos no corpo e até o tipo de material que usavam para escrita corporal.

As discussões foram estimuladas pela prática simbólica da tatuagem que, embora possua grande popularidade na atualidade, também lhe é proporcional a carga negativa de valores morais que carrega histórico-socialmente, como expõe o depoimento⁴⁵ da aluna 07:

Aluna 07: Eu sempre vi a tatuagem como uma prática normal, nunca achei que fosse coisa de marginal como muita gente acha, e hoje na sua aula, a gente pode ver a tatuagem como uma prática cultural de vários povos antigos. (Acervo da pesquisa, 2020).

Esse contraste entre a popularidade e o preconceito, inerentes à cultura da tatuagem, evidencia-se nos relatos da turma como expõe a aluna 07, ao refletir suas experiências pessoais/familiares sobre a escrita no corpo. A fala da aluna permite-nos pensar sobre um tipo de amnésia que vem atingindo as sociedades ao longo dos tempos, esquecendo suas identificações, perdendo identidades social/coletiva, negando o pertencimento a um grupo social, motivo de frustração do indivíduo e geração de conflitos sociais (RODRIGUES, 2011). Comumente, Jung (2016) é enfático sobre a história da mente humana ter suas raízes fincadas na história dos povos primitivos, onde reside os motivos primordiais (arquétipos) estruturantes do pensamento do homem contemporâneo. Esse processo expõe a importância da imaginação está relacionada a capacidade dos indivíduos conhecerem suas histórias de grupo (inconsciente coletivo) ou de se identificarem, porque é através delas que vivenciam experiências, produzem memórias, em prol da imaginação ativa (GALVÃO, 2015).

⁴⁵ As falas da turma foram gravadas com autorização, conforme regulamento do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, e foram transcritas a partir da escuta do áudio, com poucas alterações, buscando manter a originalidade.

Neste momento da aula, o professor pesquisador⁴⁶ questionou a turma sobre a importância de a escola trabalhar com gêneros textuais desta natureza. Frente às reações da turma, concluímos (alunos, professor) que textos tabus, ou, os que sofrem preconceito na sociedade, devem adentrar o espaço escolar como forma de desconstruir preconceitos e dar voz aos sujeitos marginalizados, tolhidos do direito do saber cultural, informacional, de construírem suas ideias e fazerem suas escolhas atualizadas pelos saberes científicos produzidos pela sociedade, entendendo a cultura relacionada aos valores, às formas de viver e à linguagem dos povos, desprovida de questões hierarquizantes (RODRIGUES, 2009).

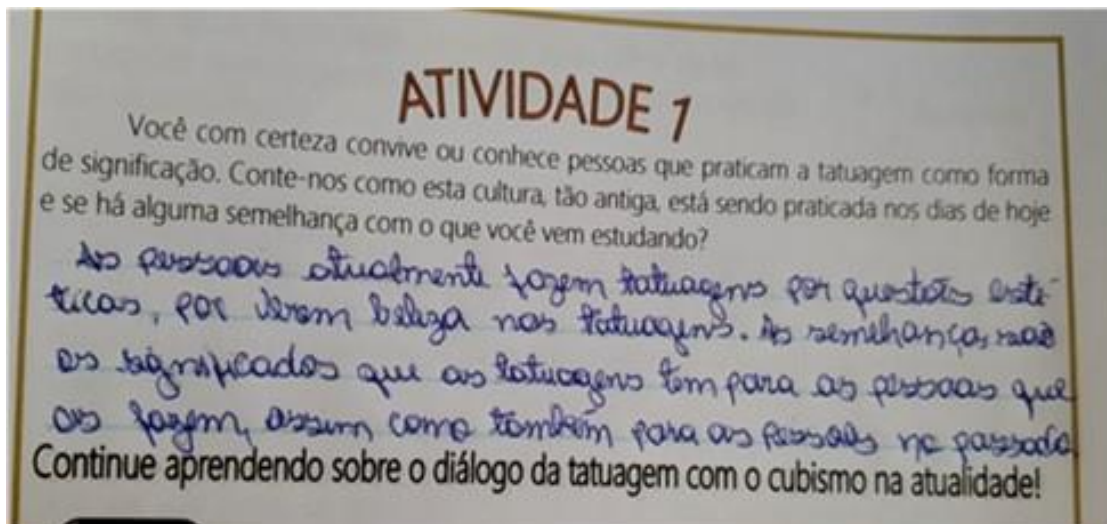
Nesta perspectiva e dialogando com as concepções teóricas de Rodrigues (2011) e Geraldi (2015), o texto foi apresentado aos alunos, pensando que sobre sua construção há sempre um querer dizer do enunciador, orientando a materialidade textual, inscrita na ordem do discurso, o ponto de encontro com seu leitor/co-enunciador.

Nas leituras seguintes, os alunos conheceram características da linguagem/cultura da inscrição no corpo, como a representação de animais, plantas, objetos, prática oriunda das sociedades primitivas, conhecida como totemismo (JUNG, 2016). E que (res)significada, até certo ponto, perdura nos dias contemporâneos como emblemas, brasões etc., em diálogo com movimentos artísticos de vanguarda, a exemplo do cubismo, cuja proposta pauta-se nas formas geométricas e nas cores, apresentando-se como linguagem multimodal. Nesse ponto da leitura, a turma pôde refletir sobre o conceito de intertextualidade, ampliando-o para o diálogo entre culturas, movimentos culturais e momentos históricos, visíveis na materialidade textual pela interdiscursividade que movimentam (GUIMARÃES, 2002).

Um exemplo desse diálogo entre textos, linguagens, culturas e artes é a proposta de tatuagem do artista alemão *Peter Aurisch*, que ressignifica o conceito da arte cubista, fomentada por Pablo Picasso. Conforme representação no recorte de atividade do aluno 11, nas figuras 04 e 05, que explora o entendimento da turma sobre a ressignificação da cultura da tatuagem:

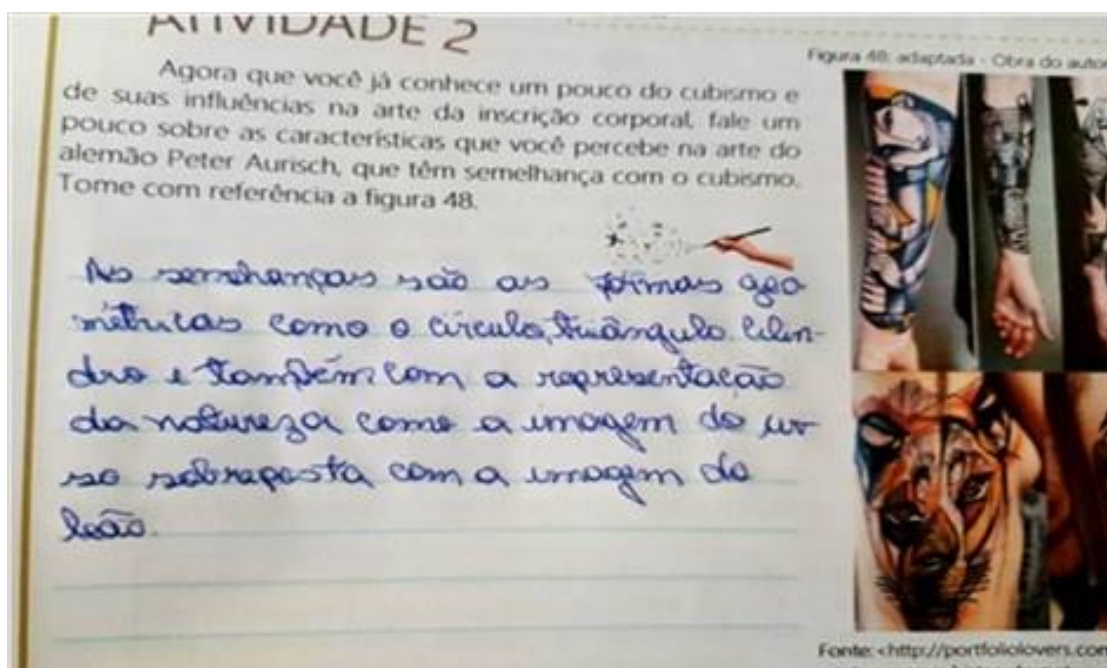
Fig. 4: Resposta da atividade do aluno 11

⁴⁶ Estamos usando o metatermo “professor pesquisador”, cunhado por Bortoloni-Ricardo (2008), para referenciar ações desenvolvidas pelo pesquisador no universo de sala de aula, mesmo conscientes da influência de outras vozes.



Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

Fig. 5: Resposta da atividade 02 do aluno 11



Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

Nestas atividades, a turma pôde conferir que texto não é natureza morta, espaço de decodificação, mas lugar de interação, encontro de épocas/contextos/movimentos históricos e discursos, onde autor e leitor são coautores em busca da produção de significação. Essa teia complexa forma a materialidade textual e exige do leitor um intenso movimento imaginário de se desprender da sua realidade em prol da construção

da realidade textual, onde é possível a produção de sentidos. Esse movimento é bem realizado pelo aluno 11, pois é possível perceber em suas respostas que sua imaginação/pensamentos transitam por contextos e discursos característicos da inscrição no corpo, em diálogo com a proposta de arte de *Aurisch*, atualizadora das ideias cubistas. Nesse sentido, Jung (2016) e Durand (2002) destacam a capacidade do homem de pensar simbolicamente e o poder do símbolo em expor a importância do imaginário e do pensamento como possuidores de conteúdos singulares às imagens.

Posteriormente, a turma ocupou-se do conceito de intertextualidade alusiva (implícita e explícita), como recurso utilizado na construção dos textos. Destacamos o questionamento, realizado pela aluna 06, a respeito da expressão “E agora José”, como uma postagem frequente nas redes sociais, cujo significado era-lhe desconhecido. Para surpresa de todos, a aluna 19, de forma tímida, liberou a voz cantando o poema de Carlos Drummond de Andrade – E agora José.

Aluna 19: E agora José/estou sem mulher/ estou sem carinho/ [...] já não posso beber/ [...] /e agora José [...] (Acervo da pesquisa, 2020).

O professor pesquisador elogiou a espontânea participação da aluna, ao demonstrar o fenômeno da intertextualidade alusiva, comprovando o estipulado por Guimarães (2002), que a intertextualidade faz-se pela interdiscursividade, relação entre texto e lugar do interdiscurso, que ora apresentava-se refletida pelas alunas, permitindo esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos estudados. Esse momento gerou uma reflexão, ora registrada no diário de campo:

Professor pesquisador: A importância deste momento deu-se pela vasta experiência de vida da aluna. Seu conhecimento de mundo possibilitou um pensamento tão espontâneo quanto inconsciente – uma demonstração do fenômeno de linguagem (CHAUÍ, 2000) –, demonstrando que a experiência de vida deste público deve ser utilizada pela escola (BRASIL, 2006), potencializando as aulas de língua materna; reforçando o poder da linguagem e sua historicidade, ao possibilitar a valorização do conhecimento e a experiência de vida dos sujeitos; diminuindo exclusões e democratizando espaços (histórico-socialmente) privilegiados; favorecendo o entendimento dos efeitos de sentidos gerados na enunciação pelo cruzamento de discursos, pelas relações entre textos (GUIMARÃES, 2002), (NOTA DE CAMPO, Acervo da pesquisa, 2020).

A turma deu prosseguimento, respondendo as atividades do módulo. Nas próximas leituras pôde refletir sobre os usos do totem pela sociedade. Questionada sobre o conhecimento dessa prática na cidade em que mora, a turma citou alguns casos em que foi possível perceber o entendimento do conceito:

Aluna 07: Temos totem aqui em Campina Grande, nos times de futebol, o campinense usa a raposa como mascote, assim a raposa é o totem do campinense, e o galo é o totem do treze, e se eu gostar do leão e passar a usá-lo como símbolo, como uma amiga tem, então, a imagem do leão é o totem (Acervo da pesquisa, 2020).

Aluna 06: Professor, os signos do zodíaco que tem imagens de animal como representação, então cada animal é totem dos signos, não é!? (Acervo da pesquisa, 2020).

Ao perceber a compreensão da turma sobre a cultura e a prática do totemismo, o professor pesquisador convidou-a a seguir com a leitura do conceito de arquétipo, como conteúdos dinâmicos do inconsciente coletivo, que se materializam por meio de imagens simbólicas, cujas representações variam de acordo com a consciência individual na qual se revela. O professor exemplificou com o motivo dos irmãos inimigos, que pode ter muitas representações e, mesmo assim, a ideia primordial conserva-se (JUNG, 2016). De outra forma, os alunos perceberam que uma imagem pode ser arquetípica, simbólica, quando por meio do inconsciente e do imaginário, passa a (res)significar conteúdos culturais na ordem do individual e/ou coletivo. Após a leitura, a turma foi questionada sobre o entendimento do conceito de arquétipo. Segue a fala aluna 06:

Aluna 06: Vou dar um exemplo que acontece comigo, eu tenho uma relação bem estranha com o gato, ele me transmite muita coisa boa, sentimentos positivos, é como um elemento de proteção, eu vejo um gato e sinto paz. Tipo assim, quando eu tô agoniada, só em olhar o gato, ele ficar perto de mim, fico calma [...], então tenho o gato como meu animal de proteção, é isso né, professor?! (Acervo da pesquisa, 2020).

O professor pesquisador agradeceu a participação da aluna e advertiu que o exemplo demonstra o totem, pois expõe o animal com aspectos místicos, como amuleto de poder e proteção. A seguir, tranquilizou a turma (“é comum confundir”), visto que são conceitos novos e complexos, que não são trabalhados na Educação Básica. Nesse sentido, explicou que o arquétipo faz uso de uma ideia ou conceito para se manifestar por meio de imagens simbólicas (JUNG, 2016). Pediu para que a turma observasse o

exemplo presente no módulo do aluno: a ideia ou conceito original que representa o leão na natureza, ele é rei dos animais, por sua capacidade de liderança, temido por sua força e valentia. Esta ideia cria uma representação arquetípica do animal, que pode ser (res)significada pelo inconsciente humano.

Nas leituras seguintes, a turma refletiu sobre o simbolismo da inscrições no corpo, explorando a relação entre linguagem e memória e alguns efeitos de sentido resultantes da linguagem em uso. Dentre os textos lidos havia uma cruz tatuada entre flores (eufemizada). Seguem falas de duas alunas sobre essa leitura:

Aluna 25: A cruz representa a morte de cristo, sua dor e sofrimento, imagino que as flor serve pra diminuir essa dor (Acervo da pesquisa, 2020).

Aluna 21: É muito sofrimento transmitido pela cruz, que vem primeiro na visão da gente, mas também tem muito amor, porque Jesus deu sua vida por amor a todo mundo, por isso, as flores passa essa ideia [...] acho que eufemismo é isso, né?! (rsrsrsr) (Acervo da pesquisa, 2020).


O professor pesquisador esclareceu que o eufemismo ocorre justamente pela amenização da mensagem de dor e morte simbolizada pela cruz. Na presença das flores, a dor perde sua força e ganha destaque a mensagem de amor, também simbolizada pela mensagem do cristo na cruz. Foram inúmeras as reflexões a respeito, no campo de uma concepção filosófica e discursiva da linguagem, em que a turma aprendeu que a linguagem simbólica também está presente em textos do cotidiano, nas imagens, porque simbolizar faz parte da condição humana (PITTA, 2005).

Em seguida, a turma respondeu uma atividade com registro escrito, onde observamos boa compreensão do conceito de totem, conforme já exposto nas falas dos alunos 06, 07 e 08. Porém, houve certa confusão na compreensão do conceito de arquetipo, algo natural ao nosso ver, frente à complexidade do conteúdo, uma novidade para a turma. Seguem as respostas dos alunos 11 e 17 (Figuras 6 e 7).

Fig. 6: Resposta da aluna 11

2) Explique o que você entendeu por totem e arquétipo a partir da leitura comparativa da capa da turnê do Pearl Jam - figura 58 - com a tatuagem - figura 59 - e o relato do seu simbolismo para o tatuado.


Figura 58: capa do álbum da Turnê da Banda de Rock Pearl Jam 2005.



Fonte: < www.google.com/pearljamsouthamerica 2005 >

O arquétipo na imagem é um filhote de pássaro com a boca aberta. Um arquétipo apresenta um significado para a pessoa que tatuou significa uma viagem para um show de uma banda preferida, assemelha-se traços da própria personalidade com a imagem que o animal representa para aquela pessoa, por exemplo.

Figura 59: Pássaro esfomeado




RELATO: "Um filhote de pássaro esfomeado; é a logo da primeira turnê latino-americana de Pearl Jam. Eu tinha 16 anos, nos dias 2 e 3 de dezembro de 2005, quando viajei com Breno e Diego pra São Paulo pra ver a banda" (MOLINA, 2018).

Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

Fig. 7: Resposta do aluno 17

2) Explique o que você entendeu por totem e arquétipo a partir da leitura comparativa da capa da turnê do Pearl Jam - figura 58 - com a tatuagem - figura 59 - e o relato do seu simbolismo para o tatuado.


Figura 58: capa do álbum da Turnê da Banda de Rock Pearl Jam 2005.



Fonte: < www.google.com/pearljamsouthamerica 2005 >

Pode-se entender que totem pode ser de to como um símbolo de identidade que como vemos na imagem 58, onde o totem é um filhote de pássaro faminto que representa a turnê da banda e Já arquétipo é mais ou menos o que a imagem em se representa, no caso da imagem 59, pode significar para o indivíduo que tatuou o filhote de pássaro por exemplo a "fome" dele pela música.

Figura 59: Pássaro esfomeado



RELATO: "Um filhote de pássaro esfomeado; é a logo da primeira turnê latino-americana de Pearl Jam. Eu tinha 16 anos, nos dias 2 e 3 de dezembro de 2005, quando viajei com Breno e Diego pra São Paulo pra ver a banda" (MOLINA, 2018).

Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

Percebemos que tanto a aluna 11 quanto o aluno 17 tiveram boa compreensão do conceito de totem, pois mencionam a imagem do pássaro “usada como talismã”, diz a aluna 11, e como “um símbolo de identificação”, diz aluno 17, ambos referenciando a imagem do filhote de pássaro na capa do disco da banda Pearl Jam. Contudo, os alunos não atentaram para a leitura da imagem reproduzida como tatuagem pelo fã da banda, que passa a simbolizar uma lembrança vivida, uma (res)significação do uso do totem pelas sociedades modernas/contemporâneas. Quanto ao conceito de arquétipo, os alunos confundem com o conceito de totem, a leitura possível seria apontar a (res)significação da ideia ou conceito original do pássaro-águia, cuja habilidade de voar, agilidade e precisão garante-lhe sucesso no domínio dos céus.

Esta representação primordial do pássaro/águia permite-nos, na perspectiva junguiana, pensar que foi (res)significada como desejo, e até mesmo fantasia, objetivo de sucesso, pretendido pela Banda de Rock, com a turnê realizada na América Latina em 2005, em especial pelo Brasil. Jung (2016, p.83) pontua que “o arquétipo é uma tendência em formar as mesmas representações de um motivo”, com variações nos detalhes, mantendo a configuração original que, muitas vezes, revela-se por meio de imagens simbólicas. Ainda no tocante a resposta do aluno 17, percebemos um avanço em sua leitura por meio da comparação entre as imagens: o pássaro esfomeado, na capa do disco, e sua reprodução como tatuagem pelo fã, apontando para uma possível metáfora da “fome de música pelo fã”. Esta é uma leitura complexa que demonstra a mobilização de processos de percepção/cognição e atuação imaginativa do aluno a favor da construção de sentidos, comprovando que a imagem é sempre símbolo, intrinsecamente, motivado, portadora de um sentido que é inerente à significação imaginária (DURAND, 2002).

Considerações Finais

Neste estudo, percorremos um caminho em busca do desenvolvimento de uma educação para vida. Parafraseando Moreira e Schlemmer (2020), no texto *Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife*, os autores afirmam que a vida globalizada está cada vez mais conectada, fluída, e assim deve caminhar uma educação digital em rede, para além do *online*, compreendendo os sujeitos imersos num processo

de coengendramento com diferentes tecnologias digitais. Uma educação nesses moldes está floreada e se propõe ao modelo vigente. Concordamos com os pesquisadores que a vida humana está cada vez mais para a conectividade com o externo, como o mundo tecnológico, sendo proporcional a desconexão de si, do que é íntimo do ser, nos moldes junguianos, há uma desconexão do propósito da vida.

Assim, retomamos a problemática inicial do estudo de um mundo contemporâneo que valoriza o pensamento prático, objetivo, em detrimento do pensamento subjetivo, imaginativo, desvalorizado ao longo da história humana. Entendemos que é através desse pensamento que o homem se conecta a sua essência, estimulando-a e fortalecendo-a; processo pelo qual se torna mais seguro de si, desenvolve-se em harmonia, considerando os diferentes campos da vida.

Neste estudo, buscamos propiciar aos estudantes oportunidades de autoconexão, a partir de vivências e lembranças de histórias de vida (individual – coletiva), em busca de uma (re)conexão com suas essências e valorização de identidades. Defendemos este caminho frente ao desenvolvimento de uma educação para a vida, pensando o ser no mundo, ideia contrária à propagada ao longo da história humana que – o homem é do mundo e para o mundo. Na esteira deste pensamento, desenvolvemos uma educação para a vida ou educação *for life*, primando por uma visão semiótica do humano e sua integralidade, potencializando seu desenvolvimento.

Quanto ao objetivo do estudo, defendemos a imaginação como função da mente humana, potencializadora do ato de leitura para além do verbal, meio pelo qual ocorre a produção da significação simbólica. Seguimos uma metodologia de escolha de textos que refletissem histórias e culturas com as quais os alunos se identificassem. Propiciamos a lembrança e o preenchimento de espaços vazios, mal compreendidos, oportunizando o encontro com o íntimo, com o originário e, com isso, favorecemos o desenvolvimento de habilidades leitoras e a desconstrução de preconceitos. Compreendemos, nos moldes junguianos, o simbólico como expressão do inconsciente em busca de se conectar ao consciente, por meio de símbolos.

Esperamos contribuir para o desenvolvimento de uma educação para além dos limites estabelecidos por um projeto educacional global, que foi estruturando-se, ressignificando-se, ao longo da história, a favor de um modelo de homem que se limita a fazer, a realizar e a obedecer, modelo que mantém o *status quo* do poder vigente,

insistentemente, propagado. Esperamos, também, estimular o desenvolvimento de novos estudos em consonância ao campo semântico apresentado, ou não, visto que a ciência acontece na discordância, na contestação, no aprimoramento, a favor de uma educação que tenha o homem e suas práticas como centrais.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 1-27.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação/MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB, 2018.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. 32 ed. São Paulo: Palas Athena, 2017.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *De alunos a leitores: o ensino de leitura na educação básica*. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- GALVÃO, Lúcia Helena. Imaginação: o poder da criação do ser humano. Palestra do Canal Nova Acrópole, Organização internacional, 2015. (1h32minutos28seg.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4NzDIILue9U>>. Acesso em 29 de março de 2021.
- GERALDI, João Wanderley. A leitura e suas múltiplas faces. In: GERALDI, João Wanderley. *Aula como acontecimento*. 2 ed. São Carlos: Pedro & João, 2015, p. 103-112.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 2 ed., Campinas, SP: Pontes, 2002.
- JUNG, Carl G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 11 ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. 3 ed. Rio de Janeiro: HarperCollins, Brasil, 2016.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2011.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e significado*. 8. ed., Lisboa – Portugal: Edições 70, LDA, 2018.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.46-59.
- MOREIRA, José Antônio; Schlemmer. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. *Revista UFG – Goiás*, v. 20, p. 01-35, 2020.
- OLIVEIRA, Laécio Fernandes de; RODRIGUES, Linduarte Pereira. A leitura nas culturas híbridas: ação de linguagem e multimodalidade. In: LENDL, Aluizio. SOUZA, Fábio Marques de (Orgs). *Ensino de línguas na contemporaneidade: multimodalidade e tecnologias digitais*. São Paulo: Mentis Abertas, 2019, p. 33-50.
- OLIVEIRA, Laécio Fernandes de; RODRIGUES, Linduarte Pereira. Leitura: um lugar atravessado pela historicidade da linguagem. *Revista do GELNE*, v. 22, n. 2, p. 202-214, out., 2020.
- PIERCE, Charles S. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.
- RODRIGUES, Linduarte Pereira. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. *Revista Sociopoética – Campina Grande/PB*, ISSN 1980 7856 - Volume 1 Número 3 - Janeiro a julho de 2009.
- RODRIGUES, Linduarte Pereira. *Vozes do fim dos tempos: profecias em escrituras midiáticas*. 2011, 432 f., (tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Linguística/Semiótica), Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa.

SARTRE, Jean-Paul. *O Imaginário: Psicologia fenomenológica da imaginação*. 1. ed., Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2019.

Submetido em maio de 2021
Aceito em dezembro de 2021

FRUIÇÃO LIVRE NO ENSINO LITERÁRIO: ADEQUAÇÕES E CONTRADIÇÕES EDUCACIONAIS NA BNCC

FREE FRUITION IN THE LITERARY TEACHING: EDUCATIONAL ADAPTATIONS AND CONTRADICTIONS AT BNCC

IGOR D' AGUIAR SIQUEIRA DE LEMOS

igordaguiar@hotmail.com

Universidade Federal da Grande Dourados

<http://orcid.org/0000-0002-0924-0989>

RESUMO: Neste artigo buscamos refletir a respeito da fruição livre no ensino literário, tendo como base textos teóricos e educacionais. A partir desse tema, objetivamos a possibilidade de livre fruição literária. Por meio da “Leitura Compartilhada”, tentaremos especificar as potencialidades que o alunado possui para a contribuição do trato literário em ambiente escolar. Nossa escrita é bibliográfica e visamos estudos de pensadores que colaboram para a estruturação do pensamento epistemológico da área de ensino de literatura (COSSON 2010), (DURÃO, 2017), (LARROSA, 1999), (SUTTANA, 2013), entre outros. Portanto, delinearemos a abertura do ensino literário à fruição livre do alunado, observando as adequações literárias e contradições construídas na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

PALAVRAS-CHAVE: Fruição livre; Ensino; Literatura; BNCC.

ABSTRACT: *In this article, we seek to reflect the free fruition in the literary teaching, based on theoretical texts and educational. From this theme, we aim at the possibility of free literary fruition, through the “Shared Reading”, we will try to specify the potential that the students have for the contribution of the literary treatment in the school environment. Our writing is bibliographical and we aim at studies by thinkers who contributed to the structuring of epistemological thinking in the area of teaching literature (COSSON 2010), (DURÃO, 2017), (LARROSA, 1999), (SUTTANA, 2013), among others. Therefore, we will outline the opening of literary education to the free fruition of the students, observing the literary adjustments and contradictions built in the Common National Curriculum Base (BNCC).*

KEYWORDS: *Free fruition; Education; Literature; BNCC.*

Introdução

Este trabalho começou a ser pensado a partir do apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quando da nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e em seguida com a bolsa de Demanda Social da CAPES em nível de mestrado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que serviu como fio condutor para a elaboração desta escrita. Além disso, foram utilizados livros físicos, com o referencial teórico, que adquirimos da Editora UNESP, por meio da PORTARIA CCOM/RC/UFG No 01, de 27

de novembro de 2019. Sob esse contexto, a vontade de discutir questões ligadas à mediação literária iniciou-se na experiência do PIBID, como dito anteriormente, no ano de 2019/2020, quando o debate sobre o ensino de literatura se fez presente e tornou-se mais concreto. Além de permitir a experiência do fazer docente, o PIBID agregou outras experiências com o processo de mediação com diferentes linguagens culturais na metodologia de criação de aulas, e, por meio deste trabalho, foi possível refletir sobre os sujeitos que adentram no sistema educacional. De acordo com Cosson (2010), a literatura é tratada como coadjuvante para o ensino de língua portuguesa, por intermédio de estratégias didáticas que são aplicadas aos textos literários. Para o teórico Cosson (2010), o ensino de literatura deve focar na ampliação do leitor e percepção interpretativa do literário para proporcionar a fruição.

Nesse contexto, buscamos refletir sobre aspectos culturais e sociais em fruição livre no ensino da literatura por meio de estudos voltados para a BNCC, com foco no ensino básico. Para concretizar os aspectos delineadores da pesquisa, analisaremos os conceitos que, possivelmente, estruturam o processo literário de ensino, tendo como ponte teórica os estudos de Cosson (2010), entre outros. Após isso, incursionaremos pelas tessituras da literatura, isto é, pelo diálogo teórico sobre a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Nossa pesquisa visa a fomentar reflexões a respeito do ensino e mediação da literatura, de modo a questionarmos a experiência literária e a abertura para a possibilidade de interpretações conflitantes, além de impactar construções criativas na sociedade e contrapor processos de ensino que não privilegiam a experiência do literário.

Sob essa perspectiva, refletiremos acerca do fator de formação humana que perpassa a literatura de forma ambígua, tanto na escolha de materiais bibliográficos, quanto na prática de construção da lida literária. Portanto, a partir da incursão do processo de percepção e dos conceitos de ensino de literatura e mediação literária, desenvolvidos por Cosson (2010), Candido (2004), entre outros, esperamos contextualizar a fruição livre como elemento do processo intersubjetivo do livre pensar no ensino de literatura em sala de aula. Para isso, serão construídas, a seguir, reflexões sobre a constituição da literatura como forma de expressão humana, o valor da fruição do texto literário, as interpretações de leitores, bem como, sobre as conjunturas do ensino de literatura inseridas na BNCC, tendo em vista o ensino básico.

O Literário

Os estudos sobre o Letramento Literário (COSSON, 2015) questionaram o papel secundário dos textos literários nas escolas e sua condição coadjuvante do ensino de língua portuguesa (COSSON, 2015). Nesse contexto utilitarista do uso literário, de acordo com Cosson (2015, p. 165): “A literatura assume posição ancilar no ensino de língua [...]”. Desse modo, buscamos retirar a literatura do papel de servidão à língua, e propor o estudo dela com foco na fruição imaginativa. Em continuidade, Cosson (2015, p. 165) afirma que:

[...] a literatura, decisivamente incorporada ao polo da fruição e do prazer de ler da leitura ilustrada, deixa de ocupar uma mera função ancilar no ensino da língua portuguesa e parece ocupar um lugar renovado na escola como centro de formação do leitor. É nesse contexto que queremos configurar o papel do professor como mediador da leitura literária. (COSSON, 2015, p. 165).

Assim, a proposição do autor permite contextualizar a lida literária e o ensino de literatura, as aspirações para transformar o ensino por meio da criatividade na literatura. Levando-se em consideração o processo criativo da experiência literária e as possibilidades de imaginação dos leitores, “[...] Criar se opõe a estudar e iguala-se à brincadeira que se esgota em si mesma. A criatividade, porém, ultrapassa o puro lazer e pode converter-se em aquisição de conhecimentos [...]” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 62).

A interpretação sobre as experiências do cotidiano é, também, elaborada por meio dos textos literários, o ponto de representação de questões sociais, sendo assim, o leitor poderá observar as confluências que a cultura literária promove ao pensamento humano. De acordo com Cosson (2010, p. 65), “[...] A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura [...]”, a fim de alcançar sentido criativo.

A “[...] visão [...] poética da vida permite equilíbrio, poder de imaginar e criar, ter saídas para os [...] problemas que viver representa [...].” (ELIAS, 2017, p. 10). A interpretação literária poderá potencializar a significação de entendimento dos sentimentos humanos, como também das situações que são advindas da própria vida, da possibilidade de criação e valorização do cultural e social.

A criatividade permeia a tessitura social de autonomia do leitor:

a [...] forma poliédrica do texto, que, em suma constituição, contudo, indica seu ponto de fuga, o leitor. Este é protagonista dessa história: sua identidade, contudo, é escorregadia [...] fatores, menos ou mais, antes ou depois, criaram

o espaço social necessário para transformar certo número de pessoas associadas a determinadas práticas sociais em leitores: o individualismo da sociedade burguesa, a visão de mundo antropocêntrica estimulada pela Renascença e difundida pela filosofia humanista, o progresso tecnológico que facultou o desenvolvimento da imprensa, a expansão da escola e do pensamento pedagógico apoiado na alfabetização, o fortalecimento de instituições culturais como a universidade, as bibliotecas, as academias de escritores [...] o leitor não se mostra uma figura unidimensional nem unidirecional. É exatamente o que é fugidio em sua história desdobra-se nos ângulos diferenciados que o tema foi assumindo ao longo do tempo [...] emancipação do leitor encena, de certo modo, o processo de libertação de que se originou a sociedade moderna (LAJOLO; ZILBERMAN, 2020, p. 18-19).

Diante da incursão histórica do leitor no contexto social, percebe-se a transgressão libertária nas práticas de leitura como ponto não unilateral, o leitor é o sujeito que imagina, proporciona vida ao texto literário. Sendo assim, o criativo é o encontro da leitura literária em ambientes de ensino, o ponto de intersecção entre as experiências interpretativas do alunado e professorado, o anseio da vida pela leitura literária. Nesse ínterim situacional, o professor possui a oportunidade de criar esse espaço de diálogo entre o imaginário criativo inserido em obras literárias.

Para que permaneça a fruição livre por meio do ócio literário, sob essa perspectiva, Lajolo e Zilberman (2020) expõem o quadro artístico do leitor, ou seja, no ponto de fuga – a literatura –, haverá as linhas que pouco a pouco comporão a abstração representativa da potência literária, em síntese, os leitores escorregadios. Portanto, haverá cores, texturas, perspectivas e formas que serão diferentes entre si, porém, o ponto de fuga da futura imagem será a experiência entre professor e aluno. Em continuidade, Todorov (2018) assunta que os elementos da obra literária dialogam entre si. Em outra face, o leitor e suas fragmentações interpreta estes elementos literários em sua completude e a interpretação proporciona vida.

Ócio literário

De acordo com os argumentos supracitados, devemos caracterizar o ócio literário como possibilidade aberta para a mediação literária, pois, ao pensarmos a sala de aula, devemos apreender que há diversidade cultural e social em relação às vivências do alunado, a abertura extraescolar em busca do adentramento criativo do literário em sala de aula, em específico o ensino básico. Veremos no próximo tópico características do trato literário inseridas na BNCC, com escopo delimitado ao ensino básico, tendo em

vista as potencialidades e contradições na tentativa de adequar os saberes fragmentados em um amplo espectro de conteúdo transversal. De acordo com Dumazedier, “a palavra *Scholé* queria dizer, simultaneamente, ociosidade e escola” (2008, p. 27), nesse sentido, a escola não é tida somente como lugar de produção de conhecimento, tendo a ociosidade, também, uma relação com os saberes escolares. Assim, o espaço do ócio perpassa a definição de escola e, da mesma maneira, a de literatura, pois que esta é uma prática escolarizada, que possui organização curricular. Para Soares (2006), o trato literário deve ter adequação processual, isto é, respeitar os parâmetros composicionais da obra literária.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas [...] exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (SOARES, 2006, p. 20).

Nesse contexto, podemos pensar o ócio, considerando a reflexão criativa da atividade laborativa em ambientes sociais, em relação ao trabalho docente, em que há de apresentar possibilidades de mediação, neste caso, no âmbito da literatura. Contudo, é necessário não somente inserir as tratativas acordadas na BNCC, como, também, contemplar as escolhas em tempo do ócio do alunado, abrindo o espaço da sala de aula para o trânsito de criação. Ainda de acordo com Durão (2017, p. 231):

O caráter constitutivo e intrinsecamente argumentativo da hipótese de leitura somado à ênfase no detalhe e na minúcia transformam a sala de aula em um **ambiente de elaboração**. Como sob esta perspectiva sujeito e objeto necessariamente misturam-se, mesmo que as ideias expostas não sejam novas, deve transparecer o aspecto de *descoberta* na transmissão do conhecimento. Dito de outro modo, aquilo que se ensina é antes de mais nada uma relação com o objeto, uma maneira estruturada e rigorosa de *apropriar-se* dele. Sem dúvida, o processo de elaboração deve estar aberto à participação dos alunos; (Grifos do autor). (DURÃO, 2017, p. 231).

O autor contextualiza a sala de aula como ambiente de elaboração e transmissão, porém, o factível não é deixado de lado, tendo em mente que o professor é a autoridade que há no campo escolar. Em contraste, quando se tem contato com a experiência da fruição literária do leitor, essa possibilidade é mimetizada, e a ambiguidade, sentida na escrita do teórico. A literatura, como forma de representação da realidade em texto literário, é texturizada acerca da ausência de autonomia dos leitores – professor e aluno. Desse modo, a texturização do ensino e os métodos para mediação literária vestem a literatura e não desnudam a obra literária: ocorre, então, o afastamento dos leitores, pois, neste contexto, encontram-se vestidos e cobertos por conjecturas sociais, curriculares,

críticas, canônicas, etc. Contudo, assim como a cultura, a literatura, como artefato cultural, de certa forma, rompe com os paradigmas sociais, de acordo com Roy Wagner (2017, p. 169):

[...] a cultura não é um agrupamento aleatório de costumes, ideias, objetos, instituições, palavras ou similares, mas um fluxo coerente de imagens e analogias que não podem ser comunicadas diretamente entrementes, mas apenas eliciadas, esboçadas, mostradas. Ele é constituído não por signos de referência convencional, nem por percepções particulares das ‘coisas do mundo’ do indivíduo, mas segundo uma dialética reversível que se move entre limites (aspas do autor). (WAGNER, 2017, p. 169).

A leitura, então, é a relação entre as escritas literárias e as vivências dos leitores que as leem em um limite de representação e significado. Nesse movimento, a cultura, no literário, não é uma desorganização caótica, mas uma relação intersubjetiva do imaginário cultural. A partir do pensamento de Roger Chartier (2007, p. 310), entendemos que “[...] a literatura é coisa inesgotável, pela simples e suficiente razão de que um único livro não é único. O livro não é uma entidade fechada: é uma relação, é um centro de inumeráveis relações”, pois, há as interpretações dos leitores.

O texto ficcional toma a construção como tema simplesmente porque é impossível evocar a vida humana sem mencionar esse processo essencial. Cada personagem é obrigada, a partir das informações que recebe, a construir os fatos e as personagens que a cercam; nisso ela é rigorosamente paralela ao leitor, que constrói o universo imaginário a partir de suas próprias informações [...] a leitura se torna assim [...] um dos temas do livro (TODOROV, 2018, p. 134).

Portanto, para o teórico, a literatura é criativa, pelo fato de que nela contém o aspecto de descoberta na lida transitória dos elementos literários em transmissão no ambiente escolarizado. Desta forma, o processo necessita ser apropriado por diferentes sujeitos, uma vez que o professor e o alunado descobrirão a pertinência literária que os afeta. O meio processual é denominado “Leitura Partilhada”, e, partindo das escolhas literárias no tempo do ócio, será possível apreender novas tessituras que permeiam a construção do alunado, como também do professor, que, além de ensinar e mediar, poderá aprender e elaborar caminhos de experiências partilhadas pelos alunos em sala de aula. O tempo de ócio trará, então, oportunidade para o desenvolvimento da escolha literária dos alunos de forma livre e fruitiva, como, também, abrirá a possibilidade da elaboração mediativa para a apresentação de elementos literários por parte do professor.

A BNCC: uma solução ou um problema ao ensino de literatura

A *Base Nacional Comum Curricular* é a tentativa de organizar de forma equânime conhecimentos e habilidades. O documento curricular traz especificidades a serem trabalhadas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, além de estruturar suportes de currículos escolares:

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2018, p. 31).

Dessa forma, o espaço de clareza objetiva da BNCC oferece ao tecido escolar as competências e habilidades para o aprendizado do alunado em determinada área temática, sendo tal espaço de competências dividido em: (1) Conhecimento, (2) Pensamento científico, crítico e criativo, (3) Repertório cultural, (4) Comunicação, (5) Cultura Digital, (6) Trabalho e projeto de vida, (7) Argumentação, (8) Autoconhecimento e autocuidado, (9) Empatia e cooperação e (10) Responsabilidade e cidadania. Como perspectiva de especificidade, tem-se a base para as adequações necessárias: as unidades temáticas. Cada unidade temática tem objetos de conhecimentos, e, com os objetos de conhecimentos, há as habilidades a serem desenvolvidas entre professor e alunado.

Trataremos acerca da unidade temática denominada *Linguagens*, para contextualizar o escopo do estudo. É necessário, dessa maneira, inserirmos o conceito do alunado presente na BNCC:

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018, p. 62).

A perspectiva de diversidade cultural e social de estudantes é um fato, o sentido

de a escola abarcar tais perspectivas com finalidade de manter o foco é a possível estabilidade cidadã do aluno. Contudo, pressupor um “projeto de vida” sem a inserção de especificidades intersubjetivas e denotando a diversidade cultural e social é superficial, havendo a necessidade de refletir que nenhuma organização humana é uniforme e equânime.

Neste trabalho não queremos delimitar a crítica de modo generalizante, para isso, especificaremos o espaço de reflexão na área de *Linguagens*, levando-se em conta o objeto de conhecimento denominado como *Língua Portuguesa*. Essa escolha deve-se ao trabalho incursionado no PIBID em Literatura, nas séries finais, e às trocas intelectuais realizadas na disciplina "Seminário de Pesquisa" do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE). Tentaremos apresentar a possibilidade de ócio literário em fruição livre no ensino de literatura, mesmo não especificado como objeto de conhecimento "literatura". Usaremos a BNCC para mostrarmos a ausência da especificação da literatura como disciplina necessária à construção contínua do ser humano.

A literatura aparece de forma tímida por meio do denominado “Eixo Leitura” que:

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 75).

Neste excerto, temos a “fruição estética” como exemplo de leitura, além de contextualidades de uso da linguagem. Em nossa perspectiva, reiteramos a finalidade educativa da literatura em um projeto de vida, pois a delimitação de utilidade da literatura é uma percepção perigosa, visto que instrumentaliza o literário à construção social do sujeito:

[...] tirar da literatura algo mais do que modelos para ela mesma parecerá impróprio, até porque as obras de arte – conforme o quer a sabedoria moderna dos críticos – são únicas e, no que têm de mais verdadeiro, inimitáveis. Supor que as obras nos convidem a exercícios de linguagem que se tornarão úteis na vida cotidiana soará, portanto, inadequado, até porque não se vê bem o que se poderia imitar [...] (SUTANNA, 2011, p. 70).

Há a necessidade de pensarmos a possibilidade do desnudamento literário, em que a fruição propõe o espaço do ócio literário na estruturação de uma aula, sem delimitar a

finalidade projetiva da vida do alunado, buscando a culturalidade em vida contínua e não perspectivando, nem instrumentalizando, o ensino literário com finalidades impostas à vida do alunado.

O conteúdo delimitado na BNCC:

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos [...], pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BRASIL, 2018, p. 76).

A contextualização do interesse de envolvimento do aluno com a literatura não contempla o aspecto intrínseco ao estudo da mesma, considerando o teor de complexidade por extensão de texto, além de objetivar espaços não delineados profundamente, como filmes e HQs. Portanto, é de suma importância inserir a literatura como potência. Desta maneira, para Candido (2004, p. 175-176):

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita: a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração). Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão conceitual gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (Parênteses nosso). (CANDIDO, 2004, p. 175-176).

Vislumbramos a problemática do tratamento inadequado da BNCC em relação ao literário, atentando para a necessidade de compreender as construções intelectuais que envolvem a literatura e a ambivalência de sentidos em relação ao leitor. É ingênuo pensar

a literatura apenas como utilidade dentro do projeto de vida do aluno, supondo uma maior qualidade literária apenas pela complexidade lexical e sintática na extensão do texto literário. Compreendemos, portanto, a aproximação afetiva e a ambivalência intrínseca à literatura como algo que deve ser apresentado no ambiente escolar.

“Leitura partilhada” o ócio literário à fruição livre em sala de aula

A partir das elucidações supracitadas, incursionaremos pela “Leitura Partilhada” como possibilidade para o ócio literário adentrar a sala de aula, tendo em vista a fruição livre como objetivo à construção de aulas por parte do professor. Para contextualizarmos:

No começo, o ócio ocupou o primeiro lugar, e veio a manter uma posição muito acima do consumo supérfluo de bens, seja como expoente direto da riqueza e elemento constituinte do padrão de decência durante a cultura quase pacífica. [...] Desse ponto em diante, o consumo ganhou terreno, até que, presentemente, mantém uma primazia indubitável (VEBLEN, 1988, p. 44).

Podemos observar o ócio como potencialidade do aluno ser o sujeito de seu próprio aprendizado, em vez da utilização de sua existência com finalidades a um projeto de vida, assim como citado na BNCC, em sua objetividade generalizante.

Desde o tempo dos filósofos gregos até hoje reconheceram os homens ponderados, como requisito de uma vida digna, bela ou mesmo virtuosa, que é preciso ter um certo ócio e estar livre de contato com certos processos industriais ligados às necessidades cotidianas da vida humana (VEBLEN, 1988, p. 22).

Contemplar o distanciamento da utilidade e generalização inseridas na BNCC é necessário para a composição da virtude libertária. Um caminho para pensarmos a fruição literária livre neste escopo de ócio é a chamada “Leitura Partilhada”, em que o professor irá pedir textos literários que afetaram os alunos para serem lidos por eles em ambiente escolar, em contextos contemporâneos: cultura digital, novelas, filmes, desenhos, quadrinhos, etc. Dessa forma, serão delineados por parte do alunado, o que corrobora com a demanda inserida na BNCC. Reiteramos a importância da BNCC como suporte à organização escolar e desejamos ampliar os sentidos que necessitam de inserção nesse suporte organizacional. A partir desse aparato literário, o professor engendrará as aulas, contemplando a demanda que os alunos apresentarem.

O engendramento da aula pode ser constituído conforme planos metodológicos descritos por Cosson (2010), em específico a sequência básica, que é dividida em dois momentos: interior e exterior. O primeiro momento visa ao ápice da compreensão global

do texto, ou seja, ao encontro do leitor com a obra. Em vista disso, o autor afirma que não devem ser inseridos mecanismos pedagógicos na “Leitura Partilhada”, posto que o encontro literário pode ser trazido em decorrência de obras audiovisuais: novelas, filmes, músicas, etc. Isto não impede a transição do fazer docente a partir desses materiais, com o objetivo de apresentar concepções intrínsecas à literatura, como a representação. O segundo momento é a concretização, materialização de interpretação, como ato de construção de sentido em uma comunidade de leitores, onde há o compartilhamento de sentidos e a ampliação dos significados construídos individualmente, o que corresponde à exteriorização da leitura.

A diferença na constituição da sequência didática descrita é o conteúdo: as escolhas literárias e os procedimentos não serão pré-estabelecidos. A partir do aparato escolhido pelos alunos e suas vivências e afetações literárias, haverá o diálogo de sentidos que os fizeram escolher tal obra. Em seguida, as atividades estarão ligadas ao pensar subjetivo, por meio de diários, escritas íntimas e incursões coletivas de textos criativos, tendo como referência a apresentação e explicação do professor acerca de elementos literários e de temáticas representadas nas obras exploradas na “Leitura Partilhada”. O professor poderá e deverá participar do processo, escolhendo, apresentando e caminhando junto aos alunos, nesse processo humanizador e instigante.

Viabilizaremos o sentido de fruição estética, valorizando os conflitos que a literatura proporciona ao alunado, discutindo e estruturando aulas a partir do ócio e da reflexão literária que o aluno trará para a sala de aula. Também, o professor poderá inserir escolhas de ócio literário para apresentação e discussão das afetações advindas da fruição literária.

A proposta amplia o desnudamento literário e a não instrumentalização, privilegiando a fruição literária livre e a reflexão das prescrições inseridas na BNCC, em vistas de ampliação da culturalidade literária em sala de aula, tendo como ponto as potencialidades literárias perpassadas em ambientes extraescolares nos quais o alunado estiver inserido, com a finalidade de pensar as lacunas que os documentos regulatórios não conseguem abarcar.

Alunos e professores podem promover transformações de tratamentos da leitura literária, bem como organizações institucionais que objetivam transformações socioculturais, nos lembrando Larrosa (1999, p. 185) de que “[...] não é o que está

presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites [...] essa apropriação nunca poderá realizar-se completamente.”. Não é possível apropriar-se totalmente das percepções que o ser humano desenvolve durante sua vida social, porém, é possível ampliar as percepções que ocorrem no tecido social e cultural por meio da “Leitura Partilhada”.

Considerações Finais

De acordo com os elementos delineados neste trabalho, apreendemos acerca das possibilidades de ampliação da formação de docentes, tendo em conta o ócio literário e a fruição livre como elementos do processo de “Leitura Partilhada”, salvaguardando a literatura de formas instrumentalizadas e utilitárias. Pensamos a literatura de forma mais aprofundada e não somente eliciada como parte da Língua Portuguesa na BNCC.

Portanto, a “Leitura Partilhada” é a ausência retomada que não cabe em documentações generalizantes, tal qual a BNCC preconiza. Contudo, não é desnecessária a incursão de unificar os currículos escolares. Tentamos apresentar a necessária inserção da Literatura como objeto de ensino, assim, não será somente um elemento *ancilar* ao ensino de Língua Portuguesa, ampliando a potência frutiva por meio do ócio literário e absorvendo a afetação/afeto ao processo de ensino e aprendizagem da literatura em sala de aula.

Diante do percurso realizado, há que se lembrar das variáveis que compõem os espaços institucionais, porém, essa escrita incursiona a humanização destes espaços. Dessa forma, é salutar o desassossego que esta proposta imbui ao trabalho docente, um conflito árduo, mas que evoca liberdade e disciplina de forma imbricada e agregadora.

Referências

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 de jul. de 2020.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.
- CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII*. Tradução: Lusmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015.
- _____. *Letramento literário: teoria e prática*. Editora Contexto, 2010.
- DA GLÓRIA BORDINI, Maria; DE AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor; alternativas metodológicas*. Mercado Aberto, 1988.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia Empírica do Lazer*. Trad.: Sílvia Mazza e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DURÃO, Fabio. Da intransitividade do ensino de literatura. *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 24, n. 40, 2017.
- ELIAS, José. *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2020.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 183-198.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadores). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SUTTANA, Renato. Um problema de formação: reflexões sobre literatura, leitura e ensino. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 29, n. 57, p. 66-77, 2011.
- TODOROV, Tzvetan. A leitura como construção. In: *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- VEBLEN, Thorstein. *A Teoria da Classe Ociosa: um estudo econômico das instituições*. Trad.: Olívia Krähenbül. Ed.: Nova Cultural, 1988.
- WAGNER, Roy. *Símbolos que representam a si mesmos*. São Paulo: Editora Unesp,

Submetido em julho de 2021

Aceito em dezembro de 2021