

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA
WALDINETT NASCIMENTO TORRES PENA
Organizadoras

LÍNGUA PORTUGUESA

ESTUDOS EM CONTEXTOS DIVERSIFICADOS

Volume II





Leia o Volume I

LÍNGUA PORTUGUESA

Estudos em contextos diversificados

Volume II





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.


Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline G. B. Z. Benevides CRB-1/3354

D54
L.ed. Língua Portuguesa: estudos em contextos diversificados –
Volume II [recurso eletrônico] / [Orgs.] Elisa Maria Pinheiro de Souza.
Waldinett Nascimento Torres Pena. – 1.ed. –
Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 177 p.
Recurso digital.
Formato: e-book
ISBN: 978-65-5368-660-1
1. Língua Portuguesa. 2. Sociolinguística. 3. Contextos diversos.
I. Souza, Elisa Maria Pinheiro de.
II. Pena, Waldinett Nascimento Torres.

9-2025/68

CDD 469.81
CDU 811.134.3 (81)

Índice para catálogo sistemático:
1. Língua Portuguesa: Contextos Diversos

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-660-1.27.09.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reproduções, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Elisa Maria Pinheiro de Souza
Waldinett Nascimento Torres Pena
Organizadoras

LÍNGUA PORTUGUESA

Estudos em contextos diversificados

Volume II



1.a Edição – Copyright© 2025 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa</i>	Ramayana Ísis Torres Pena
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas – Universidad Pedagógica Nacional – MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESCV Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIJ-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos – UEPA Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Ratil Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissel López Bestard-SEDCURS

APRESENTAÇÃO

O livro *Língua Portuguesa – estudos em contextos diversificados* apresenta uma coletânea de textos centrada em distintos e diversificados aspectos que envolvem alguns dos processos de *ensinagem*, tais como, gramatical, linguístico, epistemológico, dialógico e literário, presentes no contexto escolar e na prática do profissional dessa área de ensino. As temáticas abordadas trazem sugestões e apontam para possíveis caminhos a serem percorridos e explorados na pluralidade da área de ensino de língua materna, destacada no título da obra como “contextos diversificados”. Todos os textos trazem reflexões e resultados práticos já que têm em comum o fato de que os autores são docentes da educação básica, atuantes e conhecedores do ofício.

O texto 1, *Relatos surdos na construção da prática docente de alunos do curso de LIBRAS da UFRA* discute o programa de extensão Diversidade UFRA, voltado à formação continuada de docentes da instituição e traz uma reflexão sobre os impactos das políticas educacionais contemporâneas focadas nas competências e habilidades requeridas para a formação continuada de professores que, segundo as autoras, se tem voltado para a capacitação de docentes com habilidades focadas nos desafios do ambiente educacional contemporâneo e no usos das tecnologias educacionais. A partir desse contexto, as autoras exploram os desafios dessa formação com o aumento da demanda por competências específicas e a incorporação de tecnologias digitais como parte essencial da formação docente, fazendo um paralelo com o relato dos alunos surdos do curso de LIBRAS sobre sua formação inicial.

O texto 2, *O dialeto “nossa língua, nossa cultura” no ensino da língua portuguesa* apresenta uma proposta de ensino no formato de *Sequência Didática* centrada na variação linguística e direcionada para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos como sujeitos protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Nessa mesma direção, o terceiro texto – *Podcast: o uso das mídias nas aulas de língua portuguesa* – suscita as necessidades inerentes ao aprendizado de inovações tecnológicas e à utilização das diversas mídias disponíveis, que irão contribuir para transformações e interações cada vez mais visíveis em vários campos

sociais, seja familiar, trabalhista e, sobretudo, escolar, demonstrando como o *Podcast* pode influenciar, de modo positivo e significativo, no processo ensino-aprendizagem da disciplina língua portuguesa.

O quarto texto *Desafios da gramática normativa no ensino-aprendizagem de língua portuguesa* discute o lugar da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa na educação básica, sua importância para o desenvolvimento do pensamento crítico, para aprendizado de outras disciplinas e para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos educandos. Os autores citam as contribuições de Carlos Franchi (1978) sobre o ensino de gramática, contrapondo-as à tradição clássica sobre língua, herdada dos gregos, e ainda hoje presente no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que discutem a uma proposta de ensino de gramática normativa mais equitativa e democrática, com a apreciação das diversas formas de expressão linguística, para que os alunos possam se sentir respeitados e valorizados em suas identidades culturais.

Os textos seguintes: *Mediação da leitura por meio de uma antologia literária com o currículo regionalizado: prática para a formação de leitores na sala de aula regular*; *Análise do conto corpo inteiro de Maria Lúcia Medeiros – um debate sobre autenticidade feminina*; *Das entranhas do narrador: à epifania narrativa presente no eixo de natal na barca* e *Análise comparativa da construção narrativa em dom casmurro, de Machado de Assis, e Madame Bovary, de Gustave Flaubert* têm em comum o fato de discutirem a prática de leitura, a formação de leitores, além de outras temáticas como o empoderamento e o protagonismo feminino, a complexidade da experiência humana e a potência narrativa expressa nas análises das obras literárias abordadas, permeando tanto o plano da forma quanto do conteúdo de obras que vão de Maria Lúcia Medeiros e Lygia Fagundes Teles a Machado de Assis e Gustave Flaubert.

Finalmente, os três últimos textos da coletânea: *Desafios da linguagem na era tecnológica: abordagens do processamento de linguagem natural na educação*; *Estratégias para o ensino de composição de palavras: os neologismos* e *Combate ao preconceito linguístico na escola a partir do recurso audiovisual* têm em comum o eixo do ensino de língua. De um lado, encontram-se a emergência das tecnologias, as tendências e desafios associados à linguagem na era tecnológica e seu impacto à educação, no

tocante, principalmente, às interações entre professores e alunos e suas problemáticas à educação pública no país e, de outro lado, as dificuldades como o manuseio desses recursos tecnológicos. A linguagem continua no debate no tocante às **questões que envolvem o léxico e os aspectos morfológicos da formação de palavras e sua relação com** o ensino de língua portuguesa ao se propor estratégias para o ensino de composição de palavras e os neologismos presentes na língua. Por fim, ainda relacionado ao ensino de língua portuguesa, o texto final retoma a temática do preconceito linguístico e o estudo da variação linguística em sala de aula a partir dos preceitos da sociolinguística que há muito desconstruiu a tese da uniformidade do português falado no Brasil.

Feitas essas considerações, reiteramos a importância da obra *Língua Portuguesa – estudos em contextos diversificados* e recomendamos sua leitura. Nela o leitor interessado encontrará uma rica coletânea de debates e ensinamentos importantes, dedicados àqueles e àquelas que têm o ensino de línguas como ofício.

Prof. Dr. Ednalvo Apóstolo Campos
Belém (PA), 08 de março de 2025.

SUMÁRIO

I. RELATVOS SURDOS NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DE ALUNOS DO CURSO DE LIBRAS DA UFRA	09
Claudia Catarina Oliveira da Paz Elizangila Andrade Amador Jorlene Celi Farias Corecha	
II. O DIALETO “NOSSA LÍNGUA, NOSSA CULTURA” NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
Leidiane Pereira de Oliveira	
III. PODCAST: O USO DAS MÍDIAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	33
Ivanilza Conceição dos Santos	
IV. DESAFIOS DA GRAMÁTICA NORMATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	47
Alana Corrêa Rodrigues Deiseane Filocreão dos Santos	
V. MEDIAÇÃO DE LEITURA POR MEIO DE UMA ANTOLOGIA LITERÁRIA COM CURRÍCULO REGIONALIZADO: PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA SALA DE AULA REGULAR	61
Jorge Antônio Lima de Jesus	
VI. ANÁLISE DO CONTO CORPO INTEIRO DE MARIA LÚCIA MEDEIROS - UM DEBATE SOBRE AUTENTICIDADE FEMININA.....	79
Antonia Carina Pinho Danacena Maria Eduarda Assunção Melo	
VII. DAS ENTRANHAS DO NARRADOR: À EPIFANIA NARRATIVA PRESENTE NO EIXO DE NATAL NA BARCA	95
Núbia Silva Ferreira João Jorge Pereira dos Reis Joyce Reny dos Santos Oliveira	
VIII. ANÁLISE COMPARATIVA DA CONSTRUÇÃO NARRATIVA EM <i>DOM CASMURRO</i>, DE MACHADO DE ASSIS, E <i>MADAME BOVARY</i>, DE GUSTAVE FLAUBERT	103
Alice Cristina Fernandes Santos Elaine Fernandes Ferreira	
IX. DESAFIOS DA LINGUAGEM NA ERA TECNOLÓGICA: ABORDAGENS DO PROCESSAMENTO DE LINGUAGEM NATURAL NA EDUCAÇÃO.....	117
Genesis Santos de Oliveira	
X. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE COMPOSIÇÃO DE PALAVRAS: OS NEOLOGISMOS.....	131
Sebastião Júnior Lopes Piedade Victória da Luz Santos	
XI. COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA A PARTIR DO RECURSO AUDIOVISUAL	157
Ana Carolina Xavier Lourinho	
ÍNDICE REMISSIVO	175

RELATOS SURDOS NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DE ALUNOS DO CURSO DE LIBRAS DA UFRA¹

Claudia Catarina Oliveira da Paz²
 Elizangila Andrade Amador³
 Jorlene Celi Farias Corecha⁴

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as políticas educacionais no Brasil têm buscado se alinhar a um novo paradigma que coloca as competências e habilidades como eixos centrais na formação de professores. Esse movimento reflete uma tendência global, onde a formação docente é moldada não apenas para atender aos conteúdos tradicionais, mas, também, para capacitar os professores a desenvolverem habilidades que os tornem aptos a enfrentar os desafios complexos do ambiente educacional contemporâneo. Essas competências incluem a habilidade de integrar tecnologias educacionais, promover o pensamento crítico e adaptativo, e fomentar um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo. Desta forma, o objetivo é garantir que os professores estejam bem-preparados para lidar com as demandas e inovações constantes no campo da educação.

¹ Trabalho orientado pela Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, professora efetiva na Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, campus Belém, com docência na área de Linguística, nos cursos de Letras-Libras, Letras – Português e Pedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8201344265154751>
 E-mail: ana.guimbal@ufra.edu.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas – UEPA, graduada em Letras-Libras - UFRA. Professora Substituta na Universidade Federal do Pará, com docência na área de Libras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0352665724970659>, E-mail: claudiapaz@ufpa.br

³ Graduada em Letras - Libras pela Universidade Federal Rural da Amazônia. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos de Línguas Orais e Sinalizadas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0000000000000000> e Email: elizangilaandrade2014@hotmail.com

⁴ Graduada em Letras - Libras pela Universidade Federal Rural da Amazônia. Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPQ. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos de Línguas Orais e Sinalizadas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9063508866054516> e Email: jcelifarias@gmail.com

Nesse contexto, autores como Lacerda (2006) e Wiltoski (2009) enfatizam a importância de uma formação que integre habilidades teóricas e práticas, permitindo ao professor adaptar-se às novas demandas sociais e educacionais de forma crítica e reflexiva. Tal integração é essencial para que os professores possam desenvolver uma visão holística do processo educativo, promovendo uma prática pedagógica mais eficaz e inovadora.

No entanto, o aumento da demanda por competências específicas e a incorporação de tecnologias digitais como parte essencial da formação docente trazem consigo desafios, tais como a necessidade de adaptação às novas ferramentas e a gestão eficiente de tempo. Diante de tal contexto, Reily (2007) observa que, embora o discurso sobre a formação continuada seja promissor, a realidade vivenciada pelos professores revela limitações estruturais que impactam diretamente no desenvolvimento de suas competências, pois para muitos profissionais da educação, conciliar a formação continuada com a rotina intensa de trabalho apresenta dificuldades, o que pode limitar o aproveitamento e o desenvolvimento das habilidades esperadas. Esse cenário demanda uma análise crítica sobre a eficácia das políticas educacionais que visam promover essa formação, sobretudo no que diz respeito às condições de aplicação e aos resultados práticos.

Este artigo busca investigar o impacto das políticas educacionais, que focam as competências e habilidades requeridas para a formação continuada de professores. A partir do contexto e das problemáticas identificadas, a questão que orienta este estudo envolve a contribuição efetiva das políticas educacionais centradas em competências e habilidades para a formação continuada dos professores no contexto da Educação a Distância no Brasil. Vale ressaltar que essa questão visa explorar não apenas a implementação dessas políticas, mas, também, os efeitos reais percebidos no desenvolvimento profissional dos docentes, a partir de suas experiências e desafios enfrentados no ambiente EaD.

Pode-se considerar que a escolha do tema se justificou pela relevância que a formação continuada de professores possui para a melhoria da qualidade da educação, pois, como apontado por Lacerda (2006), e Wiltoski (2009), o cenário educacional atual exige profissionais capazes de atuar em contextos diversificados e de utilizar tecnologias digitais de forma adequada considerando o avanço e a disseminação da EaD como alternativa cada vez mais utilizada na formação docente. No entanto, Reily (2007)

observa que a lacuna existente entre as políticas formuladas e a realidade enfrentada pelos professores evidencia a necessidade de uma análise mais profunda sobre a efetividade dessas políticas considerando o defendido por Campello (2008) em termos de o conceito de competências e habilidades ser fundamental, mas precise ser avaliado em que medida as condições reais dos docentes permitem o desenvolvimento dessas capacidades.

A abordagem sobre competências e habilidades como base para a formação continuada de professores surge como uma tentativa de responder às demandas contemporâneas em prol de um ensino mais dinâmico e adaptado à nova realidade vivenciada pelos alunos. No entanto, como aponta Andrade (2001), as condições de trabalho e a carga horária dos docentes, associadas às exigências da EaD, frequentemente, limitam o alcance dessa formação idealizada.

A análise dessa temática é relevante para o campo da Educação e da Linguística Aplicada, pois o conceito de competências envolve não apenas habilidades técnicas, mas, também, aspectos comunicativos, relacionais e reflexivos, atentando para Skliar (1999) que enfatiza o fato de uma formação eficaz requerer uma dimensão dialógica e inclusiva, a qual valoriza as identidades e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Esse estudo visou, assim, preencher uma lacuna na literatura, ao propor uma avaliação crítica das políticas educacionais à luz da realidade vivenciada pelos professores em formação continuada, trazendo à tona questões que envolvem não apenas o ensino de conteúdos, mas a formação de uma prática pedagógica que dialogue com a complexidade das demandas educacionais contemporâneas. Com essa perspectiva, o estudo teve como objetivo geral investigar a trajetória acadêmica de duas alunas surdas no Curso de Letras-Libras, ofertado pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), com o intuito de compreender os desafios e avanços no processo de formação docente voltado à educação de surdos. Especificamente, buscou-se: (1) analisar os principais desafios enfrentados pelas alunas surdas na sua trajetória acadêmica no curso; (2) identificar os fatores que facilitam a inclusão e a permanência de estudantes surdos no ensino superior; (3) examinar as práticas e políticas institucionais adotadas pela UFRA para promover a acessibilidade e a inclusão de estudantes surdos, em específico, no Curso de Letras-Libras e (4) avaliar como a experiência acadêmica das alunas surdas tem contribuído para a construção de práticas inclusivas na formação de futuros docentes em Libras.

Este artigo, além da introdução e considerações finais, abrange três tópicos, ou seja, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se em uma análise crítica das políticas educacionais voltadas para a inclusão de estudantes surdos e a compreensão da importância da formação docente em contextos que envolvem a Educação de Surdos, tendo como fonte, autores como Lacerda (2006) e Wiltoski (2009) que, em seus trabalhos, discutem os desafios e avanços nas políticas de inclusão, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a singularidade da experiência surda.

Andrade (2001) enfatiza que a formação docente precisa transcender os conteúdos e abarcar, também, os aspectos comunicativos e relacionais, elementos indispensáveis para um ensino adaptado à complexidade das demandas educacionais contemporâneas; Reily (2007) reforça a ideia de Andrade (2001), ao apontar que a formação continuada de professores deve integrar aspectos teóricos e práticos, que possibilitem aos docentes o desenvolvimento de uma prática pedagógica que dialogue com a diversidade cultural e linguística dos alunos surdos.

No âmbito da interação educacional, Bakhtin (2017) destaca o conceito de “eu-outro”, essencial para o entendimento da dinâmica comunicativa que permeia o processo de ensino-aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento do “eu” acontece na relação com o “outro” em uma interação dialógica e responsiva, na qual, o professor e o aluno se influenciam mutuamente. Vale ressaltar que o conceito de “eu-outro” de Bakhtin (2010) reforça a necessidade de uma abordagem dialógica no desenvolvimento das competências, momento em que o professor não apenas transmita os conhecimentos, mas se engaje em um processo de construção conjunta de sentido com os alunos.

Para Campello (2008), Campello (2008) e Skliar (1999) esse princípio dialógico é essencial para práticas educativas inclusivas, pois reconhece o valor das histórias de vida e identidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional, podendo oferecer-lhes uma formação mais contextualizada e significativa. Tais autores enfatizam a importância de políticas que promovam a valorização da identidade surda e assegurem que a educação de surdos ocorra em um ambiente linguístico adequado.

Além disso, a legislação brasileira, versada tanto na Constituição Federal de 1988, como nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, assegura o direito à educação inclusiva e ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de instrução. Vale destacar que a inclusão de Libras no contexto educacional representa uma conquista histórica para a comunidade surda, pois reflete o reconhecimento de sua identidade linguística e cultural.

Diante desse contexto situacional, a formação docente direcionada para uma atuação com alunos surdos, exige uma compreensão profunda das especificidades linguísticas e culturais desses estudantes.

Essas discussões teóricas fornecem o embasamento para analisar as trajetórias acadêmicas de estudantes surdos e entender como a formação docente pode ser aprimorada para atender as necessidades deles. A literatura circulante revela, ainda, que a trajetória histórica da educação de surdos no Brasil, desde a chegada do francês Edouard Ernest Huet⁵, foi marcada por diferentes modelos e práticas, cuja evolução reflete uma busca contínua por uma educação mais inclusiva e acessível.

2. METODOLOGIA

O estudo foi de natureza qualitativa e descritiva-exploratória, utilizando o método de revisão bibliográfica e coletando dados por meio de entrevistas, seguindo os princípios norteadores de Marconi e Lakatos (2003).

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de uma roda de conversa, organizada como parte das ações de um programa de extensão vinculado à Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Participaram da roda de conversa alunos surdos do Curso de Letras-Libras, ofertado pela instituição, mas, para este estudo, foram consideradas as experiências relatadas por duas alunas, cuja trajetória acadêmica foi o foco da investigação. Vale ressaltar que a roda de conversa possibilitou uma abordagem dialógica, alinhada ao conceito de “eu-outro” defendido por Bakhtin (2017), permitindo que as participantes expressassem suas vivências e perspectivas sobre o processo formativo.

Durante a roda de conversa, foi realizada uma entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, com o intuito de pro-

⁵Professor e poliglota francês, que dedicou sua vida a propagar e lecionar a língua de sinais para a população surda. No Brasil, foi pioneiro no ensino da língua de sinais, fundando no Rio de Janeiro, em 1857, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

porcionar flexibilidade para o aprofundamento de temas emergentes nas falas das participantes. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, as falas em Libras foram transcritas para textos em língua portuguesa, utilizando o processo interpretativo, garantindo, assim, a fidelidade dos relatos das alunas. Tal transcrição possibilitou uma análise detalhada das percepções e dos desafios enfrentados pelas estudantes, bem como, uma compreensão das práticas inclusivas adotadas na UFRA para promover o acesso e a permanência de estudantes surdos.

A metodologia adotada, no estudo, permitiu, não apenas descrever as experiências das alunas, mas também, contextualizá-las no panorama mais amplo da educação de surdos no Brasil.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a construção desta seção, foram considerados dois aspectos: o primeiro relacionado à contextualização do programa de extensão que proporcionou a coleta de dados, ou seja, o programa Diversidade UFRA e, posteriormente, a apresentação dos relatos obtidos a partir da roda de conversa organizada pelo projeto de extensão, os quais, foram divididos em dois tópicos: o relato da aluna com ingresso em 2017 e outro com ingresso em 2019, ambas, integrantes do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, da Universidade Federal Rural da Amazônia.

3.1 O PROGRAMA DE EXTENSÃO DIVERSIDADE UFRA.

O programa de extensão Diversidade UFRA está vinculado à Diretoria de Inclusão Social e Diversidade, a qual se configura como a unidade administrativa responsável pela proposição e implementação de planos, programas e projetos voltados para a promoção de um espaço cada vez mais inclusivo, de respeito e valorização das diferenças e da diversidade humana no âmbito da instituição.

O referido programa é organizado em eixos temáticos que se constituem como o fio condutor e o foco das ações dele. Foram eleitos, para o ano de 2019, como norteadores das atividades, os seguintes eixos temáticos: 1- Mulheres: igualdade, respeito e proteção; 2- Diferenças, diversidade sexual e direitos humanos; 3- Educação para a diversidade humana na Amazônia.

Esses três eixos temáticos estavam presentes norteados a atividade de roda de conversa, na qual os dados da pesquisa foram coletados. Vale ressaltar que o evento buscou desenvolver ações educativas voltadas para a promoção de um espaço de convivência com respeito e acolhimento às diferenças e singularidades humanas, bem como, para o fortalecimento dos valores democráticos de solidariedade e igualdade, visando à eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação social.

3.2 RELATOS SURDOS

Para essa etapa do trabalho, foram considerados dois trechos, um de cada uma das alunas que participaram da roda de conversa. Como forma de descrever o ocorrido na roda de conversa, bem como, a forma de organização da entrevista, destaca-se o fato de as duas alunas surdas serem denominadas de Colaboradora 1 e Colaboradora 2, e de as perguntas da entrevista terem sido antecedidas pelas palavras “entrevistador/entrevistada” e as respostas precedidas pela expressão “resposta da aluna surda”.

3.2.1 Colaboradora 1: aluna da turma de 2017

Entrevistador/entrevistadora: Como foi o processo escolar dela, onde ela viveu esse período de transição, na perspectiva da integração das várias classes especiais e a inclusão: você estudou em classes especiais ou só no Felipe Smaldone e depois estudou em outras escolas em classes especiais ou já com a perspectiva inclusão–inclusiva; como foi o seu processo de inclusão nesse novo paradigma; como foi seu relacionamento com outros espaços da escola; nessa nova perspectiva, como foram as suas vivências na trajetória escolar?

Resposta da aluna surda:

No Felipe Smaldone eu estudei, era uma escola específica para surdos, mas quando eu mudei de escola foi muito difícil, foi um marco para mim, porque era um ambiente muito diferente, quando eu comecei a ter contato com as crianças ouvintes, não tinha uma inclusão ali de fato, não tinha adaptação nas atividades, não era o mundo dos sons, mas a relação com amigos, como eu falei anteriormente, algumas relações foram preconceituosas, mas tinha alguns amigos que me respeitavam, na escola que eu estudei não havia intérprete então não havia uma inclusão, acredito que na 5ª série até o ensino médio eu não vivi de fato uma inclusão.

Entrevistador/entrevistadora: Como você faz para estudar as disciplinas da universidade? Como você faz para estudar para as avaliações das disciplinas da universidade?

Resposta aluna surda:

Vou fazer uma comparação no passado, por exemplo, na escola fundamental e médio eu não tinha nem uma informação, mas agora na UFRA é muito diferente, uma vez tem intérprete em sala de aula que podem me apoiar, e em casa, eu faço as atividades, eu não tenho tanta dificuldade no português porque desde criança eu tive contato com essa língua, então acaba que isso facilita hoje quando faço as atividades, mas algumas pessoas também me auxiliam nessa questão do português.

Pode-se perceber, a partir do relato, o distanciamento “eu-outro”, como foi o processo escolar dela. Sendo uma pergunta feita pelo público à aluna surda, o adequado está em direcionar a pergunta diretamente a ela, o que acontece em outro trecho da roda de conversa: “como você faz para estudar”. Posto isto, entende-se que as perguntas foram realizadas por interlocutores diferentes, um que apresenta desconhecimento de que a interação com o surdo, mesmo que medida por um intérprete, precisa e deve ser feita diretamente ao surdo, e outro que realiza a pergunta diretamente a aluna. Isso demonstra um fato presente no processo de socialização das pessoas surdas, a utilização da terceira pessoa na interação mediada pelo intérprete, o que aponta um desconhecimento das práticas inclusivas.

3.2.2 Colaboradora 2: aluna surda de 2019

Entrevistador/entrevistadora: Se ela é a única surda ou se tem outros surdos na família dela, a segunda pergunta: quais foram as dificuldades (os desafios) que ela encontrou na universidade, no caso no curso?

Resposta da aluna surda:

Eu sou a única surda na família, mas a minha família me aceita do jeito que eu sou, da forma como me comunico. Alguns da minha família sabem um pouquinho de Libras, alguns sinais, né? A gente consegue se comunicar, mas de forma muito simples, mas dá para a gente se comunicar, por meio de outras formas, por exemplo: usando gestos de forma natural. Quanto à segunda pergunta, é difícil responder (espera um pouquinho, deixa eu pensar como responder). O desafio maior que eu tive foi ler os textos acadêmicos, então são muitos artigos e isso é muito desafiador para mim.

Entrevistador: entrevistadora: Qual é a disciplina em que mais você tem dificuldade ou teve dificuldade?

Resposta da aluna surda:

Então todas as disciplinas eu tenho dificuldade, porque são teóricas, né? Então na escola, por exemplo: apenas em educação física, arte e matemática eu tinha mais afinidades por serem práticas e as outras disciplinas teóricas, eu tinha muita dificuldade, então essas outras mais práticas eu não tinha tanto por que eram muito visuais, então a minha dificuldade era bem diferenciada da Ianni, porque a Ianni consegue ler lábios e eu não, só percebia as apontações em sala de aula.

Novamente, percebe-se um elemento de distanciamento “eu-ou-tro” em perguntas feitas para pessoas surdas na interação mediada pelo intérprete, o uso da terceira pessoa presente no pronome em destaque: “tem outros surdos na família dela”. Esse distanciamento revela a falta de conscientização sobre a comunicação, de forma adequada, tendo a presença de um intérprete nessa dinâmica. O ideal é sempre fazer a pergunta diretamente para a pessoa, logo, para o surdo não é diferente.

As duas perguntas enfatizam os aspectos das dificuldades encontradas, tanto na educação básica quanto agora no ensino superior. Além do uso de sinais emergentes, é importante destacar o quão desafiador é o texto acadêmico para as alunas surdas. O texto teórico é desafiador, conforme a colaboradora mesmo enfatiza, diante disso, faz-se necessário encontrar estratégias que facilitem o aprendizado e a interação delas com o conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de investigar alguns fatores que fazem com que um professor não ensine com o mesmo entusiasmo dispensado aos alunos sem deficiência, não considerando as especificidades individuais, a ideia para realizar esta pesquisa surgiu quando, ao iniciar o estágio de observação, durante o qual foi possível ver o quanto é oferecido, em termos de conhecimento, para os alunos surdos em sala de aula com os alunos ouvintes.

Além disso, nesse período, observou-se que não há interação entre ouvintes e surdos, em virtude de os primeiros não terem o conhecimento da Libras. Já no caso dos professores, foi observada a dificuldade em realizar a adaptação de materiais para os alunos surdos, pois ficaria mais cansativo, já que o número de alunos surdos é insignificante.

Essa análise partiu do pressuposto de que, embora o discurso em torno de competências e habilidades seja promissor, é essencial avaliar como as políticas são implementadas, quais são os desafios enfrentados pelos professores e quais são as possíveis lacunas existentes entre a teoria e a prática. Após a realização desta pesquisa, é possível afirmar que, se faz necessário conhecer o percurso do aluno surdo, até ele chegar no nível superior, para ser possível o reconhecimento das lacunas e conseguir realizar um trabalho com mais qualidade.

Certamente, os projetos e programas universitários contribuem para um melhor desenvolvimento e inclusão de surdos no ensino superior na UFRA, prova disso incide no programa Diversidade UFRA, um exemplo desse tipo de projetos, o qual, por meio de uma roda de conversa, proporcionou à comunidade acadêmica, o conhecimento sobre a luta, por meio dos desafios enfrentados pelas alunas surdas, bem como, as possibilidades que são permitidas a elas por fazerem parte do nível superior.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

LACERDA, Cristina. **A inclusão Escolar de Alunos Surdos. O que dizem alunos, professores e intérpretes**. Cadernos CEDES, v. 26, n. 69, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

REILY, Lucia. **O papel da igreja nos primórdios da educação de surdos**. Revista Brasileira de Educação V. 12, n. 35, 2007.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão e a exclusão da alteridade “deficiência” a partir dos significados**. Educação e Realidade, 1999.

WILTOSKI, Sílvia, Andreis. **Surdez e Preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 42, 2009.

O DIALETO “NOSSA LÍNGUA, NOSSA CULTURA” NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Leidiane Pereira de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para a atuação do professor de língua portuguesa na sala de aula, a partir de uma experiência simples, mas possível de ser realizada, tendo em vista o pleno desenvolvimento dos educandos, como protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, foram consideradas as orientações e diretrizes da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), bem como autores que se debruçam sobre questões inerentes à Pedagogia da Variação Linguística, sob a perspectiva da sociolinguística, no intuito de efetivarem fazer uma abordagem reflexiva da língua, em um determinado contexto sociocultural.

A intenção do trabalho incidiu na construção de uma proposta didática direcionada para o desenvolvimento da competência linguística-discursiva, livre de preconceitos, a partir de uma prática pedagógica sobre a variação linguística, que permitisse a reflexão dos diferentes usos da língua e o resgate das raízes paraenses.

Sabe-se que desconstruir o preconceito linguístico na escola é um dos desafios do professor, especialmente, o de língua portuguesa, que precisa buscar estratégias inovadoras para aplicar no ensino da língua, que desmitifiquem a cultura do “erro” e despertem nos educandos, vítimas do preconceito social, o prazer pelas aulas de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, pensou-se em realizar um estudo sobre o ensino da língua

¹ Mestranda em Ensino da Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas - Universidade Estadual do Pará. Graduada em Licenciatura Plena em Letras – UFPA. Graduada em Pedagogia – UNAMA. Professora da rede estadual de ensino do Estado do Pará – SEDUC. Técnica em Gestão Pública – SEMAS/PA. Especialista em Psicopedagogia – Universidade Estadual do Vale do Acaraú. E-mail: leidiansema@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7566339379560052>

portuguesa à luz da pedagogia da variação linguística, bem como, sobre o ensino da variação linguística e a BNCC, para, no final, apresentar o percurso metodológico para autorias de textos em sala de aula.

Dessa forma, foi-se trilhando um caminho norteado por uma sequência didática voltada para o significado das leituras em sala de aula, a partir do reconhecimento do valor da variação dialetal na comunidade escolar, num contexto regional paraense, tendo como resultado a produção de um dicionário paraense pelos próprios alunos.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Com base na interação e no diálogo com a língua em diferentes contextos de uso, circunstâncias em que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (Koch; Elias, 2009, p. 10), entende-se que o ensino da variação linguística nas aulas de língua portuguesa precisa ser mais valorizado, a partir da realidade local dos estudantes, ou seja, do saber local e cultural dos sujeitos envolvidos.

Como propõe Faraco (2015), em *Pedagogia da Variação Linguística*, a prática educativa que entende e reconhece a variação dialetal local no ensino da língua, valoriza os usos locais e compreende a língua como heterogênea. Para o autor não existe língua homogênea, mas, sim, uma multiplicidade de normas de uso que variam de acordo com o contexto demográfico, socioeconômico e cultural dos falantes, sendo essa variação da língua que possibilita um vasto material de estudo, a ser utilizado pelo professor nas aulas de língua portuguesa, em prol do desenvolvimento, pelos educandos de uma atitude de respeito ao modo de falar do outro.

Segundo Faraco (2015), é preciso ensinar gramática a partir de uma reflexão sobre a língua, em termos do seu funcionamento, sem “gramatiquice”, isto é, sem a cultura do “erro”, ou seja, ensinar a língua por meio de uma pedagogia da variação linguística que valorize a realidade dos educandos. Tal premissa conduz ao pensamento de que se a língua varia em seus usos, a gramática da língua também varia, por conseguinte, o ensino também varia, afinal, a gramática da língua não é uma peça

pronta e fechada, sendo preciso considerar as suas variações no processo ensino-aprendizagem.

Então, como ensinar gramática sem preconceito linguístico? Diante desse questionamento, propôs-se fazer uma reflexão sobre o uso da língua a partir da variação dialetal existente no contexto regional paraense, por meio de uma atividade de pesquisa sobre o dialeto regional e local de uma determinada comunidade escolar.

Mas, o que diz Bagno (2006) sobre isso? O autor desmistifica o preconceito linguístico e explica que a tentativa de querer igualar o português brasileiro ao português de Portugal só reforça o preconceito, desvaloriza o saber social dos falantes nativos e ainda, acarreta o surgimento de mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, vez que o ensino, na maioria das vezes, parte do uso da gramática normativa, causando confusão no processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito às diferenças entre a oralidade e a escrita, entre o real e o ideal. E é nessa perspectiva de desconstrução do preconceito linguístico, a partir das contribuições da sociolinguística da língua, que conclui que não basta só ensinar gramática, é preciso ensiná-la num processo de interação com a língua, a partir de uma análise do uso local e real da língua.

Faraco (2015) diz que é preciso reinventar o ensino da língua, mas sem que o professor “ache que vai “ensinar” o aluno a falar português, mas que considere o ensino partindo da realidade dos falantes da língua. Sobre isso o autor explica:

O que cabe ao professor, é simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (2015, p. 35)

Nesse sentido, o professor de língua portuguesa precisa ultrapassar os limites do conteúdo programático gramatical e oportunizar experiências que valorizem a identidade local dos estudantes, de forma prazerosa e significativa, estimulando-os a serem coparticipantes do processo ensino e aprendizagem.

Partindo desse pressuposto e considerando que a língua está em constante mudança, de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural, entende-se que a escola precisa conhecer e reconhecer a realidade local de seus alunos, ter como base para o ensino o saber local, as manifestações locais e culturais, assim como resgatar o dialeto regional e suas raízes e influências. Daí a necessidade de se buscar desenvolver uma prática educativa que possibilite esse resgate do saber local e cultural a partir da pedagogia da variação linguística no processo ensino-aprendizagem, como propõe FARACO (2015):

trabalhar variação linguística requer atender três objetivos: (i) conhecer e entender a variação; (ii) entender a respeitar a variação e; (iii) entender e transitar com segurança pela heterogeneidade linguística”. Então, como ensinar a língua, sem ter como ponto de partida a experiência de vida dos educandos? Por que deveria a escola ignorar a realidade e perseguir a utopia de ser sócio linguisticamente homogênea e esterilizada? Assim questiona Faraco (FARACO, 2015, p. 28)

Nessa perspectiva, de descolonização do saber, é necessário que professores e educandos identifiquem os fenômenos variáveis de usos reais da língua, reconheçam as diferenças, compreendam suas variações e origens, para, então, transitarem pela língua com flexibilidade no ensino. Isso é respeitar a heterogeneidade da língua, a história individual dos falantes, seus usos reais e entender criticamente os valores construídos historicamente. Para Faraco (2015):

Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino-aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas (p. 27).

O autor defende uma urgente renovação do ensino da língua, isto é, defende a adoção de uma pedagogia da variação linguística por meio de práticas de oralidade, leitura, escrita e da gramática que permitam a reflexão dos usos reais da língua e, posteriormente, a construção de uma

norma de referência para um dado grupo social que valorize o saber local e, assim, ressignificando o ensino.

O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A BNCC

De acordo com a BNCC, os anos finais do ensino fundamental representam a etapa que, além de buscar o aprofundamento e ampliação do repertório de conhecimentos do estudante, tem como foco o desenvolvimento da autonomia. E uma das competências gerais da BNCC trata especificamente da valorização dos saberes locais e do desenvolvimento da autonomia, a saber:

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 (BNCC, 2018. p. 09).

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) traz a necessidade de serem valorizadas a ludicidade, a diversidade de saberes, as vivências culturais e a relação do saber com as práticas sociais e, por essa razão, não há como realizar um trabalho inclusivo da língua, sem uma pedagogia da variação linguística no ensino, sem o reconhecimento da realidade linguística dos estudantes.

De acordo com a BNCC (2018), para o ensino da língua portuguesa:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (p. 79).

Desse modo, o professor de língua precisa ir além do ensino da ortografia, dos conhecimentos lexicais, morfológicos e sintáticos; precisa ensinar a gramática da língua a partir de uma abordagem reflexiva de uso real da língua, sob uma perspectiva sociolinguística, a fim de contribuir

para ampliação do repertório linguístico dos educandos e para a desmistificação do preconceito linguístico.

Cabe, então, à escola oportunizar práticas sociais de leitura/oralidade e escrita que possibilitem uma reflexão sobre a norma culta “praticada” e a variedade popular, a fim de que o aluno perceba que não existe norma culta única, uniforme, homogênea; é preciso considerar, conforme propõe Faraco (2015), os diferentes falares brasileiros e suas variações de pronúncia, de vocabulário e de morfossintaxes.

Para tanto, a BNCC, no referente ao ensino da língua portuguesa, define competências gerais para a educação básica que orientam as habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que todos os alunos devem desenvolver ao longo da sua formação escolar. Uma dessas competências gerais é “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BNCC, 2018. P.87).

Irandé Antunes (2003) reforça que a questão maior não é ensinar ou deixar de ensinar gramática, é saber discernir o que é mais significativo ensinar, uma vez que a gramática não existe em função de si mesma, mas se constrói nos processos de interação da língua nas práticas vivenciadas pelos falantes, ou seja, a gramática precisa ser ensinada na escola de modo que os estudantes percebam a sua relação com os diferentes falares por meio de práticas inclusivas de oralidade, leitura e escrita.

Sobre isso, Franchi (2006), diz que é preciso sim ensinar gramática, o sentido de conduzir a criança a dominar uma outra linguagem, que vá além da gramática internalizada por ela, de modo que se amplie as experiências linguísticas a partir de um trabalho analítico e reflexivo sobre a linguagem de uso dos falantes. O proposto incide no reconhecimento da realidade linguística dos alunos, partir de seus usos e dialetos e com isso, usar a gramática culta como instrumento de ensino. Assim, a autora explica que a gramática “se constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da língua, descrevê-las, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e se escreve na língua” (p.22). A proposta, de acordo com o autor, é trazer para a sala de aula a gramática interna do aluno e, a partir disso, comparar

as expressões de uso, e fazê-los experimentar outros modos de linguagem, canônicos ou não, por meio da reflexão dos usos reais e usos normativos.

Franchi (1987, p. 42 apud Polato & Menegassi, 2020, p. 1066) diz que a gramática é “conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam uma interpretação”. Assim, de acordo com os autores, o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico são determinantes para o ensino da língua. Ainda nesse sentido, em concordância com Faraco (2015, p. 27), “umas das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino e aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística [...], para dominar estas últimas”, isto é, ensinar as variedades cultas para ampliação do repertório linguístico dos educandos.

É preciso então, reinventar o ensino e construir uma pedagogia da variação linguística na escola, conforme propõe Faraco, por meio do ensino reflexivo da gramática da língua, a fim de tornar o aluno leitor/escritor maduro, crítico e autônomo no uso da língua. Sobre isso, Cardoso e Cobucci (2014 apud Bortoni-Ricardo, 2014) ressaltam que:

A melhor decisão em relação ao ensino de português na escola é reconhecer a realidade da língua e buscar um equilíbrio, aproveitar os ensinamentos linguísticos científicos sobre a variação e mudança, mas também mostrar as ideologias que a língua carrega, para o aluno poder compreender o impacto social causado por suas escolhas. Fazer o aluno reconhecer seu saber prévio sobre a língua e ajudar a desenvolvê-lo; ampliar seu repertório linguístico a garantir seu acesso às diversas variedades linguísticas, por meio da leitura e discussão de textos de diversos gêneros, orais e escritos, da cultura letrada (p. 107).

O ensino e aprendizagem da língua precisa incluir os educandos na sociedade como cidadãos leitores críticos, leitores proficientes, de modo que eles se sintam parte do processo como explica Bortoni-Ricardo (2014), em “Por que a escola ensina gramática assim?”:

a variação linguística ajuda a coibir a discriminação odiosa contra os falantes das variedades de pouco prestígio e, mais que tudo, facilita, aos nossos alunos, a aprendizagem dos

modos prestigiosos de falar e de escrever indispensáveis à vida urbana, plasmada pela cultura letrada (p. 13)

Portanto, é preciso considerar no ensino e aprendizagem da língua portuguesa as variantes linguísticas, as influências sociais e culturais, o conhecimento de mundo dos educandos e o respeito às variedades. É preciso ensinar que “não existe uma variedade superior a outra, que *“nóis vai”* é tão produtivo linguisticamente quanto *“nós vamos”*, que ambas as construções se comunicam” (Cardoso e Cobucci apud Bortoni-Ricardo, 2014, p. 106).

PERCURSO METODOLÓGICO: AUTORIA NA SALA DE AULA

Considerando a proposta de ensino da língua sob a perspectiva da sociolinguística, segue a descrição do percurso metodológico baseado na proposta de atividade epilinguística, sendo essa uma proposta teórico-metodológica do linguista francês Antoine Culioli que no Brasil vem sendo discutida por Franchi, desde os anos 80. Segundo o autor:

Chamamos de atividade epilinguística essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI, 2006, p. 97)

Nessa perspectiva, a partir do estudo do dialeto paraense usado pelos estudantes da periferia da cidade de Belém do Pará, buscou-se o desenvolvimento de um trabalho de reflexão sobre os usos locais, por meio da pesquisa dos diferentes falares, dos significados das palavras e expressões que fazem parte do dialeto paraense e suas diferentes conotações de acordo com a região.

Assim, a partir de uma atividade epilinguística, foram realizadas algumas reflexões sobre expressões paraenses em diferentes contextos de uso das expressões, dentre as que surgiram durante as aulas de língua portuguesa, tais como: “Égua”, “Pai D’Égua”, “Égua, mana”? O que significa dizer “Ispia”, “Já me vu”? Qual a expressão usada em outra região para o termo “Carapaná”? Qual efeito para a expressão “Sou Cabra Pai D’Égua, sou do Pará”?

Nesse sentido, várias reflexões foram provocadas a fim de que os estudantes percebessem a variação entre os dialetos e significados, para só então, eles realizarem uma pesquisa junto à família sobre a variedade dialetal usada na comunidade deles, para estimular a ativação do conhecimento prévio cultural deles. Após essa etapa de reflexão, foram realizadas atividades de análise metalinguística com as palavras e expressões trazidas pelos educandos, no que diz respeito aos significados e classificação gramatical.

Em grupos, os estudantes visualizaram os dialetos trazidos por seus colegas de classe e realizaram um trabalho de compilação das palavras e expressões, momento em que foram verificadas as expressões em comum e seus significados, para só então, serem organizadas em ordem alfabética num único dicionário produzido pela turma.

Foram desenvolvidas também atividades de produção textual com o uso dos dialetos trazidos pelos estudantes, momento em que foi oportunizado a produção de poemas com o dialeto paraense, de modo que pudessem expressar um juízo de valor e diferentes conotações, valorizando as vozes sociais da comunidade escolar. A seguir é descrita a sequência didática (SD) desenvolvida durante as aulas de língua portuguesa até a construção do dicionário “Nossa língua, nossa Cultura”:

O Projeto Tarde de Autógrafo “Ler é uma aventura” da Escola Estadual Ruth Passarinho teve início em 2019, com o objetivo de despertar o prazer pela leitura literária e pela produção textual na escola, por meio de práticas de leitura, criação e recriação de textos na sala de aula.

A produção e publicação do Dicionário “Nossa Língua, nossa cultura”, foram realizadas em parceria com a Editora do IOEPA “Dalcídio Jurandir”, autenticadas como autoria dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da escola estadual Ruth Passarinho, localizada no bairro periférico do Curió-Utinga em Belém-Pa, trabalho que foi desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa no ano de 2022/2023.

Os sujeitos envolvidos foram estudantes, pertencentes, em grande parte, de famílias analfabetas, portadoras de baixo poder aquisitivo, que possuem muitas dificuldades, no âmbito da leitura e da escrita, como também no da expressão oral em público, estando alguns fora da faixa etária do ensino, sendo falantes da variedade “*rurbana*”, termo usado pelo teórico autor Carlos Faraco (2015), que versa em seus trabalhos sobre a

pedagogia da variação linguística no ensino da língua portuguesa, assunto que discutido no presente artigo à luz das contribuições de outros teóricos como Bagno (2007), Faraco e Zilles (2015) e Franchi (2006) .

1ª etapa da Sequência Didática

Essa etapa, ocorreu com a apresentação de diferentes textos para atividades de leitura e reflexão sobre os falares regionais, com o intuito de identificar e reconhecer a variedade dialetal e a variedade de prestígio social. Nessa etapa, os educandos tiveram acesso a variação linguística por meio de vídeos do *Youtube* sobre os diferentes falares no Brasil e de textos literários para que percebessem as diferenças e aprendessem a respeitá-las. Dentre os textos trabalhados em sala de aula, destacou-se a obra “Salopão, um jumento do sertão”, um cordel de Fernando Limoeiro, que retrata a realidade e o dialeto do sertão nordestino.

2ª etapa da Sequência Didática

Nessa etapa, a partir dessas reflexões, os alunos realizaram a pesquisa sobre a variedade dialetal paraense e os usos na comunidade escolar. Nesse momento, os alunos levaram para suas casas, anotadas no caderno, duas perguntas para entrevistar seus familiares: Quais palavras/expressões são usadas pelos pais e avós típicas do falar paraense? Quais gírias paraenses a família conhece ou costuma usar?

Depois da pesquisa, foi realizada novamente a atividade epilinguística das palavras e expressões, considerando a significação das palavras no contexto local, como por exemplo:

Significado das expressões:

- *éééguaaa*: o mesmo que “nossa”, “uau”, “caramba!”. – *é-g-u-a*: dita por sílabas, geralmente utilizada quando se está enraivecido. – *égua não*: pode indicar decepção, o mesmo que “não acredito nisso”.

Arreda aí: indica que a pessoa está pedindo para você se afastar um pouco, geralmente utilizada quando a pessoa pede um espaço para sentar-se. Exemplo: - *Ei mano, arreda aí pra eu sentar também*.

Mano ou Carapanã: é o mesmo que pernilongo, mosquito, muriçoca, mana: colega, amigo, confidente, companheiro; pessoa próxima.

O uso da expressão na frase:

- *Égua, hoje eu não vou pra faculdade.* – *Égua da raiva!*

- *Égua, finalmente chegaram minhas férias!* – *Égua, mana, tô com saudades de ti!*

Nessa etapa, os estudantes também fizeram uma pesquisa sobre os usos reais da língua nas redes sociais, momento em que foi trabalhada a linguagem do internetês e as abreviações. Os alunos partiram dos usos mais comuns extraídos da internet para a reescrita desses usos, adequando-os para o uso mais formal, como por exemplo, as abreviações: tb (também); tbm (também); vc (você); abc (abraço); bjs (beijos); blz (beleza); cd (cadê); ã (não); p/ (para); kd vc (Cadê você?). Durante o desenvolvimento dessa etapa, também foram produzidos cartazes pelos alunos sobre as linguagens de *internetês* e *emoticons* (caracteres que representam emoções humanas e o tom de quem está falando). Mais uma vez se trabalhando o discurso dos enunciados.

3ª etapa da Sequência Didática

No terceiro momento da atividade, foi realizada a análise metalinguística com conceituação, nomenclatura das palavras e expressões trazidas pelos educandos, conforme disposição de verbete de dicionário. Nessa etapa, também foi efetivada a conceituação de níveis de linguagem e suas variantes de uso informal, formal, norma culta da língua e o estudo da estrutura da palavra.

4ª etapa da Sequência Didática

A produção textual foi a etapa final da atividade com texto literário produzido por alguns alunos que usaram o dialeto paraense para a produção de poemas, a partir da criação de paródia do Cordel “Sou Cabra da Peste” de Patativa do Assaré, fazendo adequações necessárias no texto, de modo que caracterizassem a região amazônica. Seguem algumas paródias produzidas pelos alunos.

<p><i>Meu Pará Tem...</i></p> <p><i>Meu Pará tem repar</i></p> <p><i>Meu Pará tem açai</i></p> <p><i>Meu Pará tem Pitiú</i></p> <p><i>E o pato no tucupí.</i></p> <p><i>Amo tudo que tem</i></p> <p><i>No meu Pará Pai D'Égua.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>BP (6º ano)</i></p>	<p><i>Sou do norte do Pará</i></p> <p><i>Pai d'égua do açai</i></p> <p><i>Papa chibé</i></p> <p><i>Do rio Guamá</i></p> <p><i>Do Mosquito</i></p> <p><i>Da muriçoca</i></p> <p><i>Da baía do Guajará.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>AB (6º ano)</i></p>
--	---

5ª etapa da Sequência Didática

Nessa etapa, a final da sequência abrangeu a confecção individual do dicionário artesanal, ou seja, a partir da pesquisa palavra + significado, os alunos organizaram as palavras em ordem alfabética, conforme estrutura de dicionário e de acordo com a criatividade de cada um. Nessa etapa, ocorreu a verificação de vocábulos repetidos, a fim de que fosse construído um único dicionário que reunisse todas as palavras trazidas pelos alunos.

6ª etapa da Sequência Didática

Para a finalização do produto, foi realizado um concurso de desenhos que melhor representasse o falar paraense, com o intuito de que fosse escolhido apenas um desenho para ser a capa do dicionário construído coletivamente. Alguns vídeos do *Youtube* sobre as características da região amazônica paraense foram apresentados aos alunos para que pudessem visualizar melhor a cultura paraense amazônica, isso pudesse inspirar suas criações.

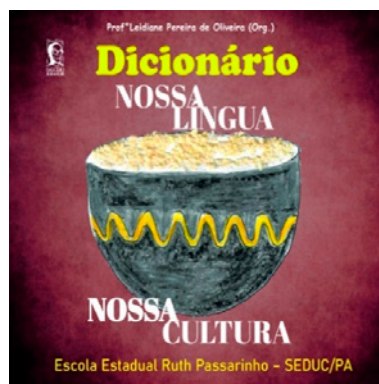
Vejamos alguns resultados:

Figura 1 – Produção de poema e ilustração



Fonte: Compilação do autor (2022)

Figura 2 – Capa do dicionário por imagem



Fonte: Compilação do autor (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi a partir de uma abordagem de ensino reflexivo e enunciativa da língua, por meio de práticas inovadoras de ensino, que se propôs coibir o preconceito linguístico instalado no processo de escolarização das grandes capitais ao longo da história. Nesse contexto, buscou-se desenvolver o ensino da gramática a partir da reflexão dos saberes e variedades dialetais da língua, com práticas de leitura e escrita que ultrapassaram os limites do ensino tradicional, como propõe Franchi por meio das atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Portanto, essa experiência de construção de um dicionário, a partir da variedade dialetal dos educandos envolvidos no projeto “Ler é uma aventura”, possibilitou o resgate da diversidade linguística e cultural da comunidade escolar e o reconhecimento da pluralidade da língua, direcionando a conclusão de que é muito importante a prática de uso do dicionário nas aulas de Português, pois o dicionário auxilia na correção da ortografia, no estudo de nomenclaturas e no estudo das classes gramaticais, a partir de uma atividade metalinguística, e amplia o repertório lexical dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella M; SOUSA, Rosineide M; FREITAS, Vera A. L; MACHADO, Veruska R.(org.) **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018.
- FARACO, Carlos Alberto (org.); ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FRANCHI, C. NEGRÃO, E.V. e MULLER, A.L. (orgs). **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- OLIVEIRA, L. P. Leitura do Percurso de Formação do Aluno Leitor e Escritor: Trilhando Caminhos Para a Autorias nas Aulas de Língua Portuguesa. **Revista Entre Saberes**, V. 05, ISSN 2596-0431, V. 05, P. 26-34, 2022.

PODCAST: O USO DAS MÍDIAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Ivanilza Conceição dos Santos²

INTRODUÇÃO

As vivências sociais do mundo atual, ativamente político-sociocultural-tecnológico, afetam e modificam os hábitos humanos e introduzem grandes desafios que suscitam necessidades inerentes ao aprendizado de inovações tecnológicas e à utilização das diversas mídias disponíveis, que irão contribuir para transformações e interações cada vez mais visíveis em vários campos sociais, seja familiar, trabalhista, escolar etc. Os jovens de hoje são educados em uma sociedade digital, por isso, a mídia deve fazer parte do cotidiano escolar, permeando os processos de ensino aprendizagem. Desse modo, o presente estudo visa demonstrar como a mídia *Podcast* influencia, de modo positivo e significativo, o processo ensino-aprendizagem da disciplina língua portuguesa, em termos do gênero poemas, nas séries finais do ensino fundamental, em uma escola pública do estado do Pará.

A escolha da mídia *Podcast* e da produção textual de poemas ocorreu em virtude do podcast ter um potencial educativo agregador, que promove a interatividade, por sua forma e estrutura, por ter conteúdo que veicula, por permitir fácil acesso aos usuários. Ademais, é uma ferramenta capaz de potencializar a oralidade dos discentes por ser uma tecnologia contemporânea, por conseguinte um dos aspectos que justificam essa escolha incidir no fato de que o aluno precisa exercitar oralmente o seu conhecimento linguístico, tão presente em suas atividades sociais. A produção textual de

¹ Trabalho orientado pela Doutora em Linguística (UNB), Professora Eliete de Jesus Bararúá Solano, docente Adjunta IV do Departamento de Educação Escolar Indígena – DEEI - Universidade do Estado do Pará. CV: <http://lattes.cnpq.br/0729560354405732>

² Mestra Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respetivas Literaturas - Universidade do Estado do Pará- UEPA. Docente efetiva da Secretaria Municipal de Educação - SEMED (Ananindeua-PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7378786490708639>

poemas foi escolhida por ser um gênero pouco fomentado em sala de aula e pela prática da docente/pesquisadora, que atesta o fato da produção e da leitura de poemas se tornarem mais prazerosas, quando feitas de forma oralizada, pois são evidenciadas as rimas, versos e a sensibilidade, despertando um mundo de sonoridade, apreço, criatividade e emoções, sendo possível dizer que todo esse contato com a leitura, escrita e a oralidade permite maiores possibilidades da aprendizagem dos usos da língua portuguesa.

O domínio dos gêneros discursivos se desenvolve com o próprio uso e aprendizado da língua, estimulando as habilidades linguístico-discursivas em situações de prática social, com destaque para o fato de que as mídias têm se tornado instrumentos relevantes, quando se trata de prática social, especialmente, a escolar. De acordo com os documentos oficiais, que regem o ensino da língua em diferentes âmbitos sociais, “a língua oral deveria ser vista nas escolas, que é o principal ambiente de interação social e cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais” (BRASIL, 1997, p. 15).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) aborda a importância da implantação nos currículos da educação básica, de forma efetiva, o ensino da oralidade para que a escola proporcione atividades didáticas, em que os discentes possam vivenciar diferentes situações comunicativas e utilizar as ferramentas digitais, que envolvam a produção de textos, áudios, vídeos e outros recursos. Levando em consideração que as mídias têm grande importância no dia a dia dos alunos e tornam as aulas mais atrativas, seria profícuo unir as mídias aos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa, não somente como uma estratégia, mas como uma necessidade social.

Reitera-se que o objetivo principal do presente trabalho foi demonstrar uma das formas de ensinar, para modernizar/atualizar o aprendizado da língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, por meio do gênero poemas e da mídia *podcast*, que oferta inovações e descobertas, motivando não só os professores, como também, os alunos a buscarem maneiras mais efetivas e didáticas dos usos da mídia nas aulas de língua portuguesa.

ORALIDADE, PRÁTICA SOCIAL E ESCOLA

A linguagem oral, o diálogo e a interação/comunicação entre aluno e professor são os componentes principais do cotidiano da sala de aula.

É dessa troca de comunicação que os alunos constroem sua linguagem e seu conhecimento linguístico. Desse modo, pode-se adequar e estruturar atividades escolares por meio de diferentes meios tecnológicos para auxiliar esse processo de construção. Isso pode representar um crescimento qualitativo em relação ao desenvolvimento de novas habilidades nos mais diversos níveis de escolaridade. Tendo como foco a proposta de ensino da oralidade, foram delimitados os seguintes temas para serem trabalhados pelo docente: a *oralidade*, a mídia *podcast* e a *produção textual de poemas*.

Marcuschi (2003) enfatiza que:

a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas textuais fundados na realidade sonora que vai desde uma realização mais informal a uma mais formal nos mais variados contextos de uso (p. 25).

Assim, percebe-se que o amplo trabalho com ensino da oralidade poderá possibilitar a inserção dos discentes em variadas práticas comunicativas.

Na BNCC, que é o documento norteador do ensino atual no Brasil, as questões sobre oralidade não foram excluídas, nem profundamente modificadas, sendo uma das competências específicas da linguagem para o ensino fundamental. Para a área de linguagens, o documento estabelece 06 (seis) competências que mais dialogam com o trabalho de oralidade na escola: a diversidade de “prática de linguagens”, as “diferentes linguagens”, as “manifestações artísticas e culturais”, bem como, as “tecnologias digitais de informações e comunicação”. Tem-se, então, um discurso mais voltado para a diversidade de linguagens e, não apenas, de gêneros ou de textos, o que implica pensar nos aspectos *linguísticos*, *paralinguísticos* e *extralinguísticos* inclusos no processo de seleção do que ensinar. O eixo oralidade organiza-se, com práticas de textos orais, levando em consideração as condições de produção, a circulação dos diferentes gêneros e as diferentes mídias e campos de atividade humana (BRASIL, 2018).

Sabe-se que a escola tem a função de formar alunos competentes nas práticas sociais escritas e nas orais, de falar/argumentar, de ouvir e de serem ouvidos em diferentes situações de comunicação, desse modo, o papel da instituição no trabalho com a oralidade é garantir situações didáticas essenciais que possibilitem aos discentes avançar sobre esse objetivo de

ensino, de maneira significativa e intencional. Compreende-se assim, que compete ao professor proporcionar e inserir, em sala de aula, meios didáticos a partir dos quais, o discente possa manifestar as experiências sociais de percepção, produção e reflexão de textos orais, bem como dos escritos, inserindo-se em ambientes que ofereçam circunstâncias de uso, de acordo com as mais variadas ferramentas e estratégias tecnológicas. Além disso, deve-se oferecer suportes de textos que possibilitem o ensino da oralidade.

Antunes (2003) ressalta que o trabalho com a oralidade na sala de aula é uma atividade essencial e que muitos professores não conseguem fazer com que seus educandos desenvolvam uma competência comunicativo-interativa, porque alguns acreditam, ingenuamente, que os usos da língua oral são tão presentes no cotidiano, que não é preciso ser matéria das aulas, sendo esse um entendimento distorcido do ensino da oralidade, em termos de competência comunicativa para os alunos. A autora também afirma que este trabalho nas escolas é omitido, pois há a falsa ideia de que os usos da língua estão restritos a atividades rotineiras de cada indivíduo na comunidade linguística. Torna-se necessário que o docente proporcione estratégias inovadoras para desenvolver a habilidade de fala dos discentes, trabalho a ser inserido em uma prática social discursiva que envolva os interlocutores (discentes) em torno de determinados sentidos e intenções.

Segundo a BNCC (2017), a oralidade é o eixo voltado para o desenvolvimento e familiaridade dos alunos em relação ao domínio dos gêneros orais, estudo que começa na educação básica, abordando situações privadas de uso (menos formais) até alcançar o desenvolvimento dos usos em situações públicas (mais formais), o que corresponde à utilização da língua para interação com os colegas de turma e outras pessoas relacionadas ao âmbito escolar, bem como, o uso da oralidade em outras esferas sociais. Ainda é mencionada, na BNCC, a diversidade de práticas de linguagem, fato que se distancia um pouco dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), haja vista que, neles, são enfatizados, mais fortemente, os gêneros formais orais públicos. A proposta de práticas de linguagem inserida na BNCC, apresenta desde práticas que ocorrem em situação oral, pessoalmente ou não, até eventos de letramento em que a oralidade tem um papel central, tais como: declamação de poemas, com ou sem efeito sonoro, novas ferramentas, diversidade de práticas; assim ditos:

Em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (p. 78-79).

Em uma abordagem dialógica, Bakhtin (2003, p. 261) defende que a língua funciona em forma de enunciados e ressalta que “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” Considera a existência de variados tipos de enunciados que apresentam traços comuns e aponta a definição de gêneros do discurso como tipos de enunciados relativamente estáveis. Atrelando essa concepção aos conceitos de ensino/aprendizagem, constitui-se o ensino de língua baseado na teoria de gêneros. Marcuschi (2003) define gêneros textuais como realizações linguísticas concretas definidas por situações sociocomunicativas, que são empiricamente realizados cumprindo funções em situações de comunicação, logo, sua nomeação abrange um conjunto muito amplo de designações que podem ser determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Conceber a oralidade como objeto de estudo presente nas aulas de Língua Portuguesa, é considerar a concepção de ensino baseada em gêneros textuais, o que garante uma manutenção de práticas, nas quais o texto é colocado como o fator central do ensino de língua. No momento de interação com alguém por meio da oralidade, não existe apenas a fala de alguém, mas o fornecimento para o interlocutor de um grande acervo de informações, além da oferta de noções a respeito da competência comunicativa de cada um.

A MÍDIA PODCAST – UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA NO ENSINO DA ORALIDADE

O *podcast* (combinação de *Ipod* e *broadcasting*) é uma das mais recentes configurações entre os formatos sonoros disponíveis na *Web*. Consiste em um arquivo sonoro disponibilizado em *sites*, como *Audacity* e *Anchor*,

caracterizando-se estritamente como programas de áudio, vídeo e imagem. Os arquivos ficam hospedados em um endereço na internet, como *Spotify*, que possibilita a criação, edição de som com uma boa qualidade e que, por meio de *download*, chegam ao computador, *tablet* ou celular pessoal para serem ouvidos quando e onde se desejar.

Para Foschini (2018), é um meio veloz de distribuição de sons pela internet, um neologismo que funde duas palavras: *iPod*, o tocador de arquivos digitais de áudio da *Apple*, e *broadcast* que significa transmissão em inglês. É uma nova forma de comunicação que se insere em um cenário no qual mudanças vêm ocorrendo, devido ao advento das novas tecnologias digitais, muitas delas já chegando à educação de forma mais ampla e servindo de suporte ao ensino-aprendizagem nas mais diferentes áreas do conhecimento.

O *podcast* surgiu no Brasil, por volta do ano de 2000. É inspirado em programas de rádio, por isso é composto por áudios gravados, disponibilizados em uma plataforma *streaming* para ouvir *on-line*. É uma tecnologia bem acessível e pode ser utilizada no processo de ensino/aprendizagem por ter um potencial educativo extraordinário, principalmente devido às suas acessíveis formas de apropriação na internet, conforme citam Mora & Carvalho (2006). Além de sua natureza colaborativa e interativa, pode tornar as aulas e o aprendizado mais dinâmico, satisfazer os diferentes modos de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, inclusive, possibilitar maior acessibilidade, pois pode ser adaptado para alunos com deficiência visual, o que torna ainda mais relevante o seu uso. Por meio desta mídia, também é possível promover a discussão, o trabalho colaborativo e a produção de material didático pelos discentes, ou seja, é um facilitador no ensino/aprendizagem da oralidade. Ademais, pode proporcionar a fluência dos alunos, pois, ao produzir *podcasts*, eles irão trabalhar a fala em contexto real de uso, como gravar mensagens, a escuta ativa, a percepção do ambiente e, também, desenvolver a maneira pessoal de expressar, perceber e opinar sobre o mundo social que vivencia.

Percebe-se, então, que o *podcast* surge como um canal móvel de veiculação de aprendizado, já que se constitui como um recurso participativo, podendo incentivar o domínio das habilidades da oralidade pelos discentes. Esta ferramenta pode trazer muitas possibilidades ao contribuir e facilitar o aprendizado da oralidade, desafiando os métodos tradicionais de ensino. Além disso, está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que é responsabilidade da escola desenvolver a competência dos discentes para:

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).

Sendo assim, os docentes podem fazer uso das novas tecnologias digitais para incentivar o uso da língua oral, pois qualquer manifestação oral feita em sala de aula propiciará ao discente o desenvolvimento da oralidade; dessa forma, ele irá perceber que pode ser competente nessa modalidade e em qualquer outra situação discursiva. É reconhecido, que é um desafio tanto para o docente quanto para o discente, pois nem todos os discentes têm acesso à internet, e trabalhar com uma mídia tecnológica dentro da escola é uma tarefa complexa, mesmo que a ferramenta midiática seja um potencial bastante aceitável e com características propiciadoras da aprendizagem, lazer e cultura.

As novas tecnologias digitais incentivam o aprendizado e deixam de lado as práticas tradicionais de ensino da oralidade que, por muitas vezes, causaram desmotivação e pouco interesse em aprender. Como em qualquer tecnologia digital, o uso do *podcast* produz alta interatividade, proporciona grande experiência e, resultados que visam ajudar o docente e os discentes a alcançarem os objetivos propostos.

Entre tantos gêneros que são produzidos, circulados e recebidos, cabe demonstrar o *Podcast* como ferramenta educativa que influencia diretamente o ensino por sua forma e estrutura, pelos conteúdos que veicula, por permitir o fácil acesso aos usuários, por atuar com uma interface de vídeos e áudios, podendo ser estudado em sala de aula, em funções principais da linguagem, tais como a falada, escrita e a sonora. É, na verdade, uma mídia acessível ao ensino por possuir cinco importantes características: eficácia, preferência, mobilidade flexível, frequência de uso e objetivo.

Decerto que nem toda escola tem acesso à internet. Em casos assim, o docente poderá baixar os arquivos de áudios da plataforma onde estão armazenados e levá-los em formato compatível com os aparelhos disponíveis na escola para utilizar em suas aulas e atividades didáticas. Entretanto, para eliminar as barreiras e as diferenças, é necessário haver mudanças nos conteúdos ensinados na escola, assim como o acesso à internet. Dessa

forma, a utilização das ferramentas digitais, juntamente com as estratégias didáticas, ampliará e motivará a capacidade intelectual e as habilidades dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

POEMA: O GÊNERO TEXTUAL ESCOLHIDO

Diferentemente dos textos organizados em parágrafos, o gênero textual poema é estruturado em versos, estrofes e rimas. Cada conjunto de versos é denominado de estrofe, os versos podem ser regulares, brancos ou livres, e no caso de o poema ser composto por versos regulares, ele terá rimas que podem aparecer no meio ou no final de cada verso. Por não ser construído como um texto em prosa, o poema requer um olhar mais atento à sua estrutura e ao entrelaçamento contínuo de emoções e desejos, que podem ativar o lado intelectual e afetivo do discente.

A experiência de leitura de poesias em sala de aula oportuniza a oralidade, de forma prazerosa, porque é feita com rimas, versos, entonação, sonoridade, musicalidade, permitindo maiores possibilidades de aprendizagens não somente da fala, mas em todos os processos de escrita. Quando o docente promove atividades com produção de poemas em sala de aula, estimula a criatividade, a reflexão e, principalmente, a oralidade no momento da recitação. Assim, tais práticas visam a um melhoramento na construção e prática da fala.

Dessa forma, o discente poderá construir seu conhecimento linguístico, ao se apropriar da língua e de suas habilidades, afinal, estratégias pedagógicas permitem ao educando aprender os usos da língua nas diversas situações comunicativas, além de permitir que ele se posicione de forma crítica diante da sociedade em que vive.

Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras diferenciadas, segundo suas personalidades. (SCHNEUWLY, 2004, p. 117)

O termo poema deriva do verbo grego “*poein*” que significa fazer, criar e compor. Por ser um texto produzido em verso, rimas, ritmos, repetições e figuras de linguagem, está fortemente relacionado ao universo da música,

da beleza e da arte. Segundo Paz (1966, p. 96), “A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza: exercício espiritual, é um método de libertação interior”.

Não há dúvida de que a poesia é um caminho muito importante, principalmente, para a formação e a transformação do discente, e sejam quais forem as dificuldades enfrentadas para o ensino, é preciso conhecer as particularidades do poema e da poesia. Paz (1966) ressalta que

um poema é uma obra”, e a poesia “se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção, tragédia”. Assim sendo, as duas possuem particularidades distintas: “o poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem (p. 96).

Há diferença entre poema e poesia. Falar em *poema*, é fazer referências a sua estrutura, estética, forma e texto; no caso da *poesia*, as referências incidem na sonoridade, sentimento e subjetividade. A poesia provoca no indivíduo alguns sentimentos, memórias, lembranças, e não se limita à estrutura poética, uma vez que a poesia é, antes de tudo, a transfiguração da realidade em expressão de beleza e de contemplação emocional que desperta os valores estéticos, aprimora as emoções e a percepção, e aguça as sensações. Paz (1966, p. 96) enuncia que “A poesia pode ser encontrada em toda parte, mas somente com a arte do poeta que observando, captando e transformando-a em linguagem, pode-se surgir e ter um poema”. Neste aspecto, forma e poesia são intrínsecos e imanentes, ou seja, o poema é a materialidade da poesia, é o gênero textual em forma e conteúdo.

Em sala de aula, a poesia também proporciona a criatividade, o desenvolvimento cognitivo do aluno, o aumento do vocabulário e instiga a comunicação, a imaginação e a sensibilidade, considerando o poema como um ponto de encontro entre o leitor e fonte de uma gama de sugestões e possibilidades de ensino. Segundo Pinheiro (2007) a rima, ritmo, métrica, sonoridade e musicalidade são alguns dos recursos inerentes à linguagem poética. Não há como negar que um poema pode perfeitamente ser constituído de tais aspectos, a depender da época em que foi construído, mas o que ele não pode deixar de ter chama-se ritmo – a grande especificidade desta modalidade textual, pois ele é determinado pela alternância uniforme de sílabas tônicas (fortes) e não tônicas (fracas), dispostas em cada verso

de uma composição poética, bem como pelos recursos utilizados pelo poeta e pela forma como ele os organiza dentro de seu texto, com vistas a produzir o efeito desejado com a mensagem.

Por essa razão é afirmado que cada poema possui um ritmo próprio, tendo em vista as intenções desejadas para a obtenção de êxito com a mensagem, por isso, além de despertar no aluno o gosto pela leitura, é preciso despertar nele a sensibilidade, situá-lo frente ao texto/poema lido e, para isso, o professor precisa deixar claro as funções sociais do poema, pois ainda é uma prática social pouco ensinada em sala de aula, por se tratar de uma linguagem diferente, a poética, na qual que docentes e discentes podem encontrar dificuldades na hora de produzir e, até mesmo, de ler o poema.

No processo de ensino/aprendizagem, a poesia permeia os diversos sistemas de signos, tais como imagens, gestos, expressão facial e corporal, vestuário, ritos, enveredando por diversos caminhos e abordando diversos temas nas mais variadas áreas, favorecendo assim, a intertextualidade, a interdisciplinaridade, a contextualização histórica e a construção da cidadania.

O poema, então, pode ser utilizado para o ensino da oralidade por haver a recitação da poesia, com destaque para o seu poder de declamação, o qual contribui para a prática da fala. Os poemas não são apenas escritos, mas lidos, compreendidos e oralizados, e quantos mais forem ensinados, mais a prática da oralidade pode ser elaborada, acarretando, dessa forma, melhores condições de interação e comunicação social.

PROCESSO METODOLÓGICO E RESULTADOS

Os estudos que versam sobre mídias no ambiente escolar a partir de novas ferramentas e novas formas de ensinar e os documentos oficiais vigentes no Brasil, a exemplo da BNCC, apresentam uma crescente preocupação com a relação existente entre os estudos da linguagem, as tecnologias e os contextos pedagógicos. Considerando também tais preocupações, buscou-se a experiência de ministrar o gênero poema por meio da mídia *podcast* para estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, em prol do desenvolvimento dos conteúdos, em forma de poesia, gravados em formato de *Podcast* a partir da ferramenta *Anchor*, para o público específico, constituído por professores e alunos, para serem armazenados no *Spotify* da escola.

A pesquisa foi realizada na escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Ananindeua – Pa, que atende o ensino fundamental II, nos turnos manhã e tarde e a educação de jovens e adultos (EJA), no período noturno. Na escola estão matriculados aproximadamente 600 alunos no ensino fundamental, que estão distribuídos em 14 (quatorze) turmas nos períodos matutino e vespertino. Desses, 30 (trinta) discentes foram os sujeitos participantes dessa pesquisa, com idades entre 14 e 16 anos, integrantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, alocada no período vespertino.

A opção metodológica concentrou-se na abordagem quantitativa e na pesquisa-ação e os instrumentos utilizados para coletas de dados foram 03 (três) questionários produzidos no *Google Forms*, destinados aos participantes da pesquisa. Cada questionário apresentava 03 (três) perguntas sobre: o perfil do aluno; a oralidade nas aulas de língua portuguesa e sobre o gênero *podcast*.

Inicialmente, foram apresentados para os discentes, os objetivos a serem alcançados, a finalidade, o conteúdo a ser trabalhado, o gênero poema, e a mídia *podcast* na prática oral e o produto – O *Podcast Poetas da Escola* – bem como o seu uso social na sociedade e, principalmente na educação. Foram também apresentados os principais recursos midiáticos para a produção do *podcast*, como: smartphones, fone de ouvido, notebook, os aplicativos que gravam um *podcast*, dentre eles o *Anchor*, *Audacity*, e o site *Spotify* no qual ficariam armazenados os *podcasts* para serem ouvidos *on-line* pela comunidade escolar ou social. Foi informado aos discentes que os poemas a serem solicitados a eles poderiam ser construídos a partir de temas livres, pois eles dariam características a poesia, de beleza, sonoridade, uso de palavras significativas, tornando a poesia mais sensível, tangível e favorável à conexão poética com o leitor.

As atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula, para ministrar o gênero poema por meio da mídia *podcast* foram efetivadas em quatro etapas, aqui apresentadas aqui e modo pontual:

1ª ETAPA:

- ▶ Introdução e apresentação da Proposta de Ensino sobre o Eixo Oralidade.

2ª ETAPA:

- ▶ Apresentação da ferramenta tecnológica *Podcast* e o gênero poema.

3ª ETAPA

► Produção de poemas, revisão dos poemas produzidos pelos discentes e a declamação dos poemas em classe.

4ª ETAPA:

► Seleção dos poemas, gravação dos episódios (áudios), criação da capa dos *podcasts*, edição do *podcast*, publicação dos episódios e armazenamento dos *podcasts*.

Ressalta-se que os episódios de *podcasts* foram gravados pelos próprios discentes e as capas dos *podcasts* também produzidas por eles, tudo realizado sob a orientação e supervisão da docente/pesquisadora. Para a edição foi usado o aplicativo *Anchor*, programa de licença gratuita dotado da capacidade de gravar e editar áudios. Esse programa utilizado para fazer o *Podcast Poetas da Escola*, possui versão em português, o que facilita o uso e sua interface é bem simples e de fácil utilização e pode ser encontrado no site <https://anchor.fm/dashboard/analytics>.

Os resultados foram bastante satisfatórios, tanto que foram produzidos 20 (vinte) *podcasts*, os quais, depois da gravação dos áudios, foram hospedados em um site, utilizado pela escola, para abrigar o *Podcast Poetas da Escola* <https://open.spotify.com>. Os episódios foram publicados e armazenados para serem ouvidos pelos discentes, docentes e por toda a comunidade escolar e social, com livre e fácil acesso.

Também foi produzido um *E-Book*³, como guia didático, com as orientações para confecção/produção do *podcast*, por meio do programa CANVA *site* <https://www.canva.com/>. Nesse *E-book*, além das orientações didáticas, há a “Coletânea de Poemas”, fruto das produções textuais dos discentes. Essa coletânea apresenta um conjunto de poemas selecionados/escolhidos, produzidos pelos discentes, versando sobre diversos temas para a criação e produção do produto educacional *Podcast Poetas da Escola*, que se tornou um suporte didático para professores de língua portuguesa, sendo uma proposta de atividade voltada para a melhoria ou aprimoramento da oralidade dos discentes por meio do gênero poema, que pode ser utilizada por outros docentes da educação básica, a partir de outros gêneros textuais.

É possível afirmar que os objetivos da pesquisa foram atendidos, pois os discentes do 9º ano se engajaram, com entusiasmo e determinação, na

³ Para ter acesso a este produto educacional, em formato *E-book*, acesse <https://paginas.uepa.br/ppgell/>

elaboração e criação de seus próprios *podcast* de poemas, superando suas dificuldades quanto à oralidade e produção textual, demonstrando assim que o uso da mídia *podcast*, no ensino da oralidade teve resultados bastante satisfatórios, em termos de incentivo às interações sociais, criatividade e expressão oral ao proporcionar que o discente articulasse verbalmente a fala a seus conhecimentos por meio da mídia do *podcast*; implementação de ambientes interativos para criação para o e compartilhamento de conhecimento e produção de poemas nos mais variados temas para a criação e produção de *podcast*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da aplicação das atividades propostas para o incentivo da oralidade nas aulas de língua portuguesa, foi perceptível que o trabalho com as tecnologias é árduo, contudo, é possível, desde que o alinhamento entre teoria e prática seja um caminho necessário, pois as potencialidades dos recursos tecnológicos irão sempre inovar nas práticas de ensino. Também, os resultados obtidos induziram a afirmação de que o *Podcast* é uma ferramenta flexível, de fácil acesso, possível de ser explorado em diversos níveis de ensino, como estímulo para os discentes produzirem seus conteúdos didáticos e autorais, tornando-se autores de sua própria criação, como sujeitos críticos e conscientes da importância do seu próprio aprendizado.

Ressalta-se que foi marcante e gratificante para alguns discentes, em específico aqueles que ainda não conheciam essa mídia e nem tinham tido essa experiência significativa de aprendizagem, serem os criadores e autores de seus poemas, em *podcast*, principalmente, por terem seus poemas em um *site* para serem publicizados para outras pessoas.

Para finalizar, reafirma-se que é relevante que o docente esteja sempre em busca de novos conhecimentos tecnológicos para utilizar em suas aulas e de práticas pedagógicas contextualizadas, que contemplem metodologias diversificadas, como também cabe à escola se engajar no uso das novas tecnologias em seus projetos pedagógicos, a fim de tornar os discentes mais ativos no processo ensino aprendizagem, enquanto agentes críticos de suas próprias vivências escolares.

Acredita-se, ainda, que o ensino da oralidade deve ter seu lugar assegurado em todas as disciplinas, especialmente nas aulas de Língua

Portuguesa, uma vez que é dever do ensino de língua materna preparar o discente, de modo competente e eficiente para participar de diferentes situações de comunicação, escritas e orais, vivenciadas por eles em suas práticas sociais. Portanto, deseja-se que a experiência didática, aqui relatada, possa despertar o interesse dos docentes em usar as ferramentas tecnológicas para inovar em suas práticas didático-pedagógicas, visando a aulas mais atrativas e significativas, que estimulem os discentes a se interessarem por diversos assuntos e a terem acesso às ferramentas digitais como recursos de ensino, de pesquisa e de aprendizagens múltiplas, sejam elas em sala de aula ou em seus ambientes sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P.261-306.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF
- FOSCHINI, A. C.; TADDEI, R. R. **PodCast**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000097.pdf>> Acesso 29 de jul. 2021.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.
- MOURA, Adelina & Carvalho, Ana Amélia. Podcast: potencialidades na educação. **Revista Prisma.com**, n. 3, 2006
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1966.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- PISA, L. F. **O uso do podcast no ensino a distância do Centro Universitário Claretiano**. Revista Educação a Distância, v. 2, n. 1, p. 71-87, 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. Ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78; 109-124.

DESAFIOS DA GRAMÁTICA NORMATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alana Corrêa Rodrigues¹
Deiseane Filocreão dos Santos²

UMA BREVE INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa (LP) exerce um papel essencial na educação básica, sendo imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos educandos. Como principal veículo de comunicação, a sapiência em LP não só facilita a compreensão e expressão de ideias, mas também é fundamental para o aprendizado de outras disciplinas. Assim, dominar o universo da LP é ter a base para o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de conhecimento, uma vez que é a partir dela que os estudantes têm a possibilidade de se envolverem de forma mais profunda e significativa com os conteúdos escolares.

Na educação básica, por exemplo, a LP é a ferramenta por meio da qual os alunos desenvolvem habilidades essenciais como a leitura, a compreensão, a interpretação e argumentação de textos e a escrita. Essas competências são importantes para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente na sociedade, exercendo seus direitos e deveres de maneira consciente e eficaz. Além disso, o ensino da língua portuguesa na educação básica tem a responsabilidade de promover a valorização da

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa suas Respectivas Literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: alanarod22@hotmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/3202546914250140>

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa suas Respectivas Literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: deizzef@gmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/1803085803006011>

diversidade linguística e cultural do Brasil, reconhecendo e respeitando as variações regionais e sociais da língua.”

No entanto, faz-se necessário comentar a respeito dos desafios enfrentados na educação básica, quando se trata do ensino da gramática normativa. Aprender a norma culta da LP, possibilita aos alunos o acesso a uma forma de comunicação que é valorizada em contextos formais e profissionais, bem como, amplia suas oportunidades futuras no mercado de trabalho e no meio acadêmico. Todavia, é crucial que o ensino da gramática normativa seja equilibrado com a apreciação das diversas formas de expressão linguística, para que os alunos possam se sentir respeitados e valorizados em suas identidades culturais.

Como observa Bagno (2007):

o ensino da língua portuguesa deve ir além da mera transmissão de regras gramaticais; deve promover a reflexão crítica sobre a língua e seu uso, possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla e consciente de sua própria identidade linguística e cultural.

Dessa forma, a importância da LP na educação básica vai além da simples aquisição de habilidades linguísticas, pois é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, promove a inclusão social e o exercício da cidadania, bem como, a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Nesta perspectiva, é responsabilidade dos educadores proporcionar um ensino de LP que seja, ao mesmo, efetivo e inclusivo, e valorize tanto a norma culta quanto a riqueza da diversidade linguística do país.

O ensino-aprendizagem da gramática em sala de aula é um obstáculo contínuo para educadores e educandos em diversos contextos, pois com o seu teor normativo ditando as regras formais da língua, muitas vezes é percebida como um conjunto rígido de normas a serem memorizadas, o que pode afastar os alunos do verdadeiro propósito de compreender e utilizar a língua de maneira eficaz. As dificuldades nesse processo são variadas e multifacetadas, dentre elas, destaca-se a discrepância entre a língua falada no cotidiano dos alunos e a norma culta exigida no ambiente escolar, a qual pode gerar desinteresse e resistência por parte dos estudantes, que não veem a aplicabilidade prática das regras gramaticais em suas vidas diárias.

Além disso, a abordagem tradicional do ensino de gramática, focada em exercícios repetitivos e correções de erros, tende a promover um ambiente de aprendizagem pouco dinâmico e engajador. Muitos professores enfrentam dificuldades para encontrar estratégias que tornem a gramática relevante e interessante, conciliando a necessidade de ensinar a norma padrão com o reconhecimento das diversas variantes linguísticas que os alunos trazem consigo. Essa situação exige dos educadores uma constante busca por metodologias inovadoras e inclusivas, que valorizem o conhecimento prévio dos alunos e promovam um ensino de gramática contextualizado e significativo.

Portanto, é essencial que os professores estejam preparados para lidar com esses desafios, buscando formas de integrar a gramática ao uso real da língua e, assim, contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, tanto no aspecto linguístico quanto no exercício pleno de sua cidadania, posto que a língua é também uma marcação identitária da cultura.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E PROVOCAÇÕES

O ensino da LP, apesar dos inúmeros avanços metodológicos, ainda é uma grande adversidade para a maioria dos professores. Infelizmente, teoria e prática percorrem caminhos bastantes distintos, uma vez que a realidade observada em uma sala de aula está longe do que é apresentado por grandes estudiosos e pensadores que dedicam seu tempo tentando encontrar respostas, caminhos que auxiliem no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

O fato é que não existe uma receita pronta para o ensino da LP. Os desempenhos de ensino no Brasil, por exemplo, ao longo dos anos, apresentaram numerosas práticas e metodologias de acordo com os diferentes contextos históricos, com o objetivo de sugerir mudanças ao ensino e à aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores. Entretanto, o que se observa, ainda hoje, são dificuldades no ouvir, falar e escrever encontradas na sala de aula de alunos da Educação Básica. Dificuldades essas que não deveriam mais existir, mas que fazem parte da realidade de muitos alunos e professores no âmbito escolar.

Na verdade, o ensino e a aprendizagem, hoje, no Brasil, enfrentam desafios que vêm se prologando ao longo dos anos e a formação dos professores, por exemplo, é um deles. Lamentavelmente, o que se vê são professores confusos e muitas vezes perdidos, sem saber como proceder em determinadas situações, principalmente, as que envolvem a aprendizagem dos alunos. Isso é, na verdade, consequência da ausência de formação continuada na Educação Básica, principalmente nas escolas públicas.

Quando se fala em escola pública, a problemática é maior ainda, haja vista que as dificuldades não envolvem somente o ensino-aprendizagem da língua, vai muito além do ensinar e aprender, pois abarca, na maioria das vezes, problemas com o espaço físico, pessoal, político, econômico e sociocultural de determinada região.

Além disso, é importante abordar o fato de que alguns educadores, acostumados com a sua zona de conforto, não optam pelo ensino e a aprendizagem que fazem a diferença, que despertam o interesse e encantam os alunos por sede de conhecimento. Condenável e conseqüentemente, o que se verifica são discentes “engessados”, sem mecanismos de aprendizagem e que, mesmo tendo a oportunidade de fazer diferente, acabam fazendo o trivial.

Quem está na sala de aula, sabe que, com o passar dos dias, a busca por uma educação de qualidade aumenta. A pressão, sem sombra de dúvidas, recai sobre os professores, como se eles fossem os únicos responsáveis pela educação, esquecendo que educar é um processo contínuo que tem como principal objetivo a garantia do aprimoramento das relações humanas.

Freire (2018, p.35) comenta que “*educar é substantivamente formar*” Assim sendo, compreende-se que a educação escolar e a educação humana andam lado a lado, de tal maneira que uma completa a outra, ou seja, são indissociáveis.

A verdade é que o aluno precisa ser provocado, instigado a buscar conhecimento. Essa tarefa, por mais difícil que seja, dentro da sala, cabe ao professor. Nesse sentido, é válido fazer uso de textos que estejam contextualizados à realidade social dos alunos, uma vez que o despertar só ocorre acerca daquilo que muitas vezes faz parte de seu convívio, não significando dizer que o professor não deva compartilhar com os alunos novas realidades. ’

Contudo, é necessário frisar que não basta o conhecimento da língua materna, por exemplo, é necessário romper paradigmas e levar em consideração o conhecimento de mundo, valorizando o cenário sociocultural dos sujeitos, afinal:

[...] todo o processo de ensino/ aprendizagem da língua consiste, necessariamente, em ensinar/ aprender a lidar com textos, produzindo-os, atribuindo-lhes sentido, observando como estão construídos e refletindo sobre a relação entre essa construção e sua relevância contextual ou sua funcionalidade (AZEREDO, 2007, p. 38-39).

A contextualização sem sombra de dúvidas é um elemento necessário para a aquisição de conhecimento. Faz-se necessário que o aluno aprenda a resolver situações e problemas que estão no seu dia a dia, valorizando o que já traz de casa, agregando aos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

São inúmeras as formas de contextualização e de metodologias que poderão auxiliar nesse processo de ensino-aprendizagem, contudo, cabe ao professor fazer uso do método que considerar mais adequado à sua turma, levando em consideração a realidade em que o aluno está inserido, procurando valorizar as proporções socioculturais.

Outrossim, é preciso considerar as orientações curriculares da própria Educação Básica para que se compreenda a real necessidade de se construir sentidos no espaço escolar, posto que muito se fala em desenvolvimento constante, que não finaliza nessa fase, mas que precisa ser efetivado para que as competências e as habilidades sejam de fato alcançadas e para que os alunos vençam dificuldades até então consideradas primárias como o “saber falar” e “saber escrever”.

Nessa perspectiva, deve-se levar em conta o uso da gramática normativa na sala de aula, afinal ela é necessária. É possível que um professor ensine a gramática normativa e resgate conhecimentos linguísticos já dominados pelo seu aluno, isto é, a gramática internalizada de cada falante. Além disso, existe a possibilidade de construir e reconstruir conhecimentos, desde que os alunos, enquanto falantes tenham a capacidade de fazer reflexões críticas a respeito do uso da LP.

Entretanto, o ensino da gramática normativa não se restringe ao ensinar a falar, ler ou escrever. A instrução gramatical deve ocorrer de

modo que o aluno adquira um saber linguístico consciente da LP e, para que isso ocorra, o professor deve considerar a diversidade linguística existente na sala de aula.

GRAMÁTICA NORMATIVA: UM ENSINO OBSOLETO

A maneira como a Gramática Normativa tem sido ensinada nas escolas apresenta algumas deficiências que muitas vezes dificultam a aprendizagem de modo significativo. É muito comum um ensino limitado, que acaba, de certa forma, valorizando a mera transmissão de conteúdos teóricos, que são apresentados aos alunos de forma reduzida e, até mesmo, abstrata, atravancando e impedindo verdadeira compreensão da gramática e sua real importância. Segundo Freire (2018 b):

Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que se resulte sua inserção crítica na realidade (p. 97-8).

Lamentavelmente, a educação bancária é a que mais se presencia nas salas de aula. A mera transmissão de conteúdos, modelo altamente ultrapassado, ainda é bastante utilizada no ensino da Gramática Normativa, limitando o educando a percorrer caminhos que o levem ao desenvolvimento do pensamento crítico. Tornando-os depósitos que acumulam conteúdos que logo serão esquecidos, posto que não fazem o menor sentido para eles.

Adicionalmente, é importante mencionar que a educação problematizadora, proporciona ao sujeito a capacidade de se conhecer e se descobrir como um construtor e transformador do mundo e sujeito cultural. Assim, reconhecer-se como sujeito livre contra opressão e dominação torna-se essencial.

Entretanto, para que os alunos alcancem uma educação de qualidade que transforma a vida, é necessário que ocorram algumas mudanças na maneira de ensinar, especialmente, quando se trata de Gramática

Normativa. É necessário que se mude a visão acerca do ensino da análise linguística, uma vez que muitos indivíduos ainda enxergam a gramática e até mesmo o ensino da LP de forma geral, como uma maneira de conhecer as letras e as palavras.

Nessa perspectiva, vale lembrar que existem muitos questionamentos a respeito do ensino da gramática na educação básica. Há quem o considere um ensino desnecessário. Outros dizem que é muito difícil e até impossível. A verdade é que os alunos estão saindo da escola com enormes dificuldades de aprendizagem relacionada à norma culta imposta a qual, na maioria das vezes, desconsidera a realidade cultural daqueles falantes.

Apesar das dificuldades existentes, o ensino da gramática deve acontecer, sendo dever da escola ensiná-la, proporcionando ao aluno condições de adquirir competências e habilidades que o ajudarão a utilizá-la de maneira consciente, de acordo com as situações impostas no dia a dia.

Tal ensino, certamente, não deve acontecer de forma obsoleta. Já foi comprovado que a educação “bancária” não agrega e nem transforma a vida do indivíduo, pelo contrário, o ensino teórico, depósito de conhecimento, gera desinteresse e torna-se enfadante para o educando. Para Bagno (2000)

A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa (p. 87)

Em outras palavras, Bagno traz uma reflexão acerca do papel da Gramática Normativa e seu verdadeiro papel, sua essencialidade, uma vez que ela não representa uma fonte única e exclusiva para o ensino da língua materna nas escolas, nem do ponto de vista teórico, nem do prático.

Sendo assim, faz-se necessário que o ensino gramatical aconteça de forma dinâmica e interessante, tanto para o aluno quanto para o professor. Ensinar e aprender prazerosamente é fundamental. O ensino arcaico não tem mais espaço na sociedade contemporânea, uma vez que existem muitas possibilidades que vão desde os jogos educativos às metodologias ativas e tecnológicas. Os objetos de conhecimentos devem ser construídos

de forma reflexiva com atividades contextualizadas, interdisciplinares, sejam elas individuais ou coletivas, mas que façam sentido para o sujeito.

Dessa forma, é importante que o ensino-aprendizagem aconteça numa perspectiva inovadora, em que o aluno tenha a oportunidade de conhecer as variedades da língua e as multifuncionalidades da gramática por meio de pesquisas, que considerem a leitura, compreensão, interpretação e a produção textual, construindo seu próprio conhecimento acerca da LP, desconstruindo rótulos antigos e proporcionando um ensino de qualidade.

GRAMÁTICA NORMATIVA: A NECESSIDADE DE EXPLORAR SEM EQUÍVOCOS

Os eventos linguísticos sempre estiveram atrelados à história dos povos, aos seus modelos de expansão, dominação territorial e política, às suas lutas pela hegemonia cultural, às suas intenções de causas e ideias, pois as línguas foram recebendo tratamentos diversos, conforme as também diversas condições sociais e políticas dos grupos, que as detinham como marca de sua identidade. Portanto, não é estranho que, historicamente, as questões linguísticas tenham servido a interesses particulares e, de acordo com essas intenções tenham sido vistas por óticas bastante diferentes. Ademais, considerando a língua como um todo, historicamente, as questões linguísticas têm servido a interesses particulares e, de acordo com essas intenções, têm sido vistas sob óticas bastante diferentes.

A concepção de gramática, herdada dos gregos, como também em todas as formas de concepção, surge como uma força controladora que preserva a língua contra possíveis ameaças de desaparecimento ou declínio.

Esse pensamento ainda é idealizado, atualmente, no trabalho desempenhado nas aulas de LP no ambiente escolar, haja vista que, muitos docentes perpetuam em suas práticas e explanações que o estudo da língua deve manter sua organização estrutural (sintática) aos moldes dos colonizadores, em razão de serem membros de uma comunidade de fala prestigiada, pois em tese é “a língua de Camões”. Dessa forma, fez-se necessário para muitas comunidades o estabelecimento de um instrumento de coerção e/ou controle - a gramática normativa - que disciplinasse o fluxo da própria língua a partir do estabelecimento de modelos, paradigmas, normas, capazes de garantir a manutenção da identidade linguística.

Consequentemente, foi sendo atribuído aos manuais e compêndios de gramática um papel de instrumento que visasse ao controle da língua, que pudesse conduzir o comportamento da atividade verbal, por intermédio dos modelos e padrões vigentes. Essa visão de gramática ganhou tamanha consolidação que não viabilizou qualquer outra concepção mais diretiva, tal qual aquela internalizada por todos os falantes.

Assim, existe um emaranhado de fatores complexos, de modo secular e histórico, os quais são submetidos pelos interesses políticos, sociais e econômicos, resultando numa série de concepções e, com o passar do tempo, propiciou à formação de alguns equívocos acerca do que é gramática e, além disso, daquilo que deve constituir seu ensino.

Muitos estudiosos e pesquisadores, que comungam da mesma concepção têm reconhecido esses equívocos na maneira como a gramática é abordada nas aulas de LP de modo obsoleto, pouco produtivo e sem sentido para verdadeira funcionalidade da língua. É o que afirma Possenti (1996):

No dia que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem no recreio (ou durante nossas aulas), para verificar se sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de completar) se já dizem ou não períodos compostos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas) [...] (p. 32-33).

De fato, os equívocos em torno das questões gramaticais e de seu ensino são inúmeros, mas é necessário restringir, aqui, alguns mais recorrentes e com maiores repercussões para a atividade de ensino no espaço da sala de aula, tais como as crenças de que: língua e gramática são a mesma coisa, basta saber gramática para falar, ler e escrever com êxito e sucesso, a norma prestigiada é a única linguisticamente válida e, explorar nomenclaturas e classificações é estudar gramática.

Portanto, para que se desfaçam alguns equívocos e se possa, dessa forma, definir objetivos reais, específicos e produtivos ao ensino, de modo

mais relevante e consistente é imprescindível que a abordagem desenvolvida nas aulas de LP sejam ressignificadas, que tenham propósitos definidos e que a prática pedagógica seja pautada no fortalecimento e desenvolvimento das capacidades de cada um, com a finalidade de inserir o sujeito no grupo social onde ele exerce sua condição política enquanto indivíduo e de cidadão.

O ENSINO DA GRAMÁTICA E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde o fim dos anos 70, no século passado, surgiram diversos estudos voltados ao ensino de gramática na aula de Língua Portuguesa, a exemplo, é possível mencionar o trabalho de Carlos Franchi (1978), com sua obra, “Mas o que é mesmo “gramática?”, por intermédio da qual promove discussões que estão em voga até os dias atuais, além de que alguns trabalhos do autor fazem que ele seja um dos pioneiros na problematização sobre os métodos de ensino da gramática. Contudo, também é importante ressaltar que, apesar de haver muitos trabalhos realizados sobre este tema, ainda persistem os problemas que há tanto têm sido discutidos.

Mario Perini (2005), por exemplo, afirma que a persistência desses problemas ocorre porque os objetivos da disciplina de LP estão mal colocados, como na maior parte dos casos, a metodologia adotada pelo docente é inadequada aos contextos e realidades nos quais os sujeitos estão inseridos.

Nesse viés, Bechara (2005) acrescenta que, para haver um melhor aproveitamento do ensino de português, são necessárias mudanças, às vezes profundas, na metodologia do ensino desta disciplina.

Para além dos muros das escolas que apresentam essa urgência em uma reestruturação metodológica no ensino da língua portuguesa, um outro fator também corrobora para que essa nova realidade não se efetive: a dissociação entre o mundo acadêmico e aquilo que chega à escola. Essa dissociação está atrelada à incompreensão das novas metodologias e à oposição de certas tendências educacionais. As práticas legitimadas pela academia, muitas vezes, enfrentam dificuldades em ser compreendidas, aceitas e postas em prática nas escolas.

Analisando o cenário do ensino da LP, é possível afirmar que, de fato, a gramática normativa sempre exerceu um papel central na condução da disciplina, pois as regras e normas são mantidas nas aulas. É o que enfatiza Antunes (2007, p. 47) ao afirmar que “[...] foi atribuído aos compêndios de gramática o instrumento controlador da língua [...]”.

“Portanto, nota-se que o conteúdo gramatical é considerado o mais fundamental a ser estudado em sala de aula, deixando à margem as análises e reflexões sobre os demais aspectos que compõem e constroem a língua em todas as suas potencialidades e na diversidade dos contextos em que é usada. Dessa forma, cria-se a falsa ideia de que gramática e língua são a mesma coisa, quando, na verdade, não são.”

Contudo, é necessário compreender que a gramática não se limita apenas à ideia prescritiva da língua, mas serve como um meio pelo qual qualquer sistema linguístico opera. Por conseguinte, é fundamental obter a clareza sobre a necessidade de estudar e ensinar a gramática, considerando a melhor forma de fazê-lo, posto que:

Para superar a gramatiquice dos nossos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa linguística (Franchi, 2006, p. 74).

No entanto, vale ressaltar que esse processo de produção teórica, geralmente acadêmica, nem sempre se efetiva na prática de ensino, haja vista que é importante que sejam revistas as próprias diretrizes curriculares do curso de Letras, bem como dos cursos de formação continuada de professores, a fim de possibilitar um remodelamento das metodologias que estão em prática, bem como, do conteúdo de ensino, para que, surjam novas práticas pedagógicas para o ensino de gramática a partir de uma concepção mais inatista e crítica da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se traçar algumas análises, provocações e reflexões acerca do ensino da gramática, bem como as concepções que são abordadas nas aulas de Língua Portuguesa e, somado a isso, na própria formação inicial dos docentes.

Nessa perspectiva, diante das discussões suscitadas é preponderante reafirmar-se que um novo padrão gramatical não está alicerçado em meros manuais que engessam toda a dinamicidade que a língua tem e nas suas potencialidades no que tange ao amplo sistema linguístico, mas sim, ter a compreensão de que língua e gramática podem ser uma solução para ir adiante, muito além da concepção da gramática prescritiva, muito além até mesmo da língua, para que dessa forma seja possível alcançar os próprios falantes da língua e os vestígios da cultura, da história e de toda e qualquer manifestação de discurso que são tecidos nos caminhos de cada um.

Ademais, língua e gramática fazem um percurso que na maior parte do tempo não está, nem estará totalmente pronto, mas que, ao mesmo tempo vai sendo construído, se houver o entendimento que há muito a fazer nas aulas envolvendo a gramática em atividades de análises, leituras, escrita e oralidade, via a proposição de possibilidades e perspectivas mais interacionistas, autônomas e de diferentes modos de expressão, para que, dessa maneira, sejam desfeitos preconceitos e valorações discriminatórias.

De fato, os obstáculos encontrados em sala de aula no ensino da gramática normativa são inúmeros e, provavelmente, o maior deles seja uma conduta pedagógica que busque metodologias ativas que possibilitem uma compreensão e uma aprendizagem que ultrapasse o ensino obsoleto que está preso à simples memorização de normas e regras gramaticais.

Ao longo deste estudo, refletiu-se acerca dos desafios e das provocações que giram em torno do ensino tradicional, centrado na gramática normativa, ensino que, na maioria das vezes, falha, pois não é capaz de motivar o educando a um entendimento mais profundo e contextualizado da língua materna, gerando assim o desinteresse e inúmeras dificuldades de aprendizagem entre os estudantes.

Além disso, é importante enfatizar que o ensino da gramática normativa é importante, mas não único, isto é, exclusivo do ensino linguístico. Sendo assim, faz-se necessário que os educadores relacionem a gramática normativa com outros procedimentos linguísticos, como a gramática funcional e a gramática descritiva, pois essas integrações fazem

com que o uso real e contextualizado da língua seja valorizado e mais bem compreendido, possibilitando aos alunos, por exemplo, a compreensão das variações linguísticas, além do desenvolvimento de uma análise crítica das normas gramaticais.

Um outro ponto interessante foi apontado neste artigo, foi a carência de um aprendizado da gramática mais significativo e envolvente, uma vez que o ensino ainda é tradicional. Nessa perspectiva, há a necessidade de que os educadores propiciem ambientes de aprendizagem que estimulem a exploração e a aplicação das regras gramaticais de maneira mais prática, com o uso de metodologias ativas, aulas interdisciplinares, entre outros. Assim, os alunos terão a oportunidade de compreender a gramática como um instrumento importante e necessário, ao invés de enxergá-la como um conjunto de normas e regras estáticas que apenas são memorizadas, não fazendo sentido para eles.

O ensino e a aprendizagem da LP enfrentam adversidades, porém, atentando para os procedimentos metodológicos da atualidade, existem inúmeras oportunidades e perspectivas para o desenvolvimento de atividades significativas. Então, reavaliar as metodologias, incentivar e investir na formação de professores, utilizar recursos didáticos variados e prezar pela diversidade da língua são atitudes importantes e fundamentais para um ensino com qualidade e inclusão.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAGNO, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2000.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática**. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: ática, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S (Org.) **Mas o que é mesmo “gramática”?** [com] Esmeralda Vailati Negrão; Ana Lúcia Muller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1978].

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz&Terra, 2018.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do Português**. 10. ed. São Paulo: Ática. 2005.

MEDIAÇÃO DE LEITURA POR MEIO DE UMA ANTOLOGIA LITERÁRIA COM CURRÍCULO REGIONALIZADO: PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA SALA DE AULA REGULAR

Jorge Antônio Lima de Jesus¹

INTRODUÇÃO

Este artigo identifica-se como um relato de experiência sobre uma análise acerca da concepção de leitura e do ensino da literatura realizada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) da Educação Básica, tendo como enfoque teórico a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017), o ensino de Literatura com base em autores que discutem sobre a formação do leitor a partir da Literatura e do processo de escolarização nesta etapa da Educação Básica, tais como: Moreira e Candau (2007), Kleiman (2005), Candido (2004), Bordini e Aguiar (1993), dentre outros.

A partir da revisão da literatura e das premissas e diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017) buscou-se responder às seguintes questões: Qual é a concepção de leitura e de ensino de literatura presente nessa Base? A leitura aparece como um conteúdo a ser ensinado? Como deve ser o ensino da literatura nas series finais do EF? Que estratégias de leitura são adotadas pelo professor e como faz para que todos os gêneros literários sejam referência? Que recursos são utilizados para o ensino da Literatura em uma turma de 9º ano? Há preocupação com o currículo regionalizado e a leitura de obras de escritores regionais?

¹Professor Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFGA), docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UFGA - Campus de Castanhal – PA. CV: <https://lattes.cnpq.br/5202279410552503>
E-mail: pedagogojorgelima@gmail.com

Na história da Educação Básica no Brasil, as questões concernentes ao currículo e à formação do leitor no espaço da sala de aula sempre estiveram vinculadas aos documentos oficiais que legislam sobre a educação no país, mais precisamente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assim como, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), com foco no Ensino Fundamental que, em síntese, afirma que:

O currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. (Brasil, 1998, p. 36).

Entretanto, a partir da promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da LDBEN (Brasil, 1996), o Ensino Fundamental passou a ter a duração de 9 (nove) anos. Porém, em nenhum momento essa legislação menciona a leitura como atividade profícua, elemento contribuidor para a reversão do contexto situacional na Escola Básica. Apesar de assumir que o domínio da língua falada e escrita é premissa para o exercício da cidadania, que requer o acesso de todos os brasileiros à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e participação responsável na vida social, às condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático (Brasil, 1998).

A questão do ensino da literatura continuou de fora das discussões das políticas educacionais no País, passando o currículo a ser foco das discussões. Já, em 2013, houve a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, e o documento em termos do “Currículo” enfatiza que:

Cabe primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivên-

cias e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (p. 112).

Percebe-se que nenhum dos documentos seja os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN ou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCNEF apresentam a Literatura e a Leitura como propostas metodológicas para este fim, ou seja, a formação de leitores para a sociedade. Apesar de em diálogo com a LDBEN (Brasil, 1996), os documentos trazem em seus princípios norteadores como objetivo maior em relação ao ensino fundamental:

[...] o de propiciar a todos a formação básica para a cidadania, “a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para: “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;” dentre outros princípios. (Brasil, 1997, p. 15).

Atualmente, o currículo para os Anos Finais do Ensino Fundamental está sendo fundamentado nas premissas da BNCC (Brasil, 2017), a qual dispõe que novos estudos avancem para propor que o conhecimento seja contextualizado, permitindo que os alunos estabeleçam relações com suas experiências por meio da leitura de mundo. Evita-se, assim, a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem (Moreira e Candau, 2008).

Desta forma, a importância da Leitura e do uso da Literatura na formação dos sujeitos nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica e as experiências vivenciadas no Estágio Curricular, elemento integrante do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, desenvolvido em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública em Belém do Pará, no bairro do Guamá, fomentou o surgimento de muitas reflexões para o autor desta escritura, que sendo educador, pedagogo e pesquisador em formação pela Universidade Federal do Pará foi motivado a realizar a análise sobre análise acerca da concepção de leitura e do ensino da literatura.

Mesmo neste trabalho de intervenção, o ensino de literatura naquela classe exigiu que fossem pensadas estratégias de mediação de leitura, tendo

como foco a literatura como direito humano. Tal fato evidenciou a crise vivenciada no ensino da literatura, e a necessidade de haver a mediação de leitura com a adoção de um currículo regionalizado e da organização de uma Oficina de Leitura e de Produção de Textos, adotando o *método recepcional*, como forma de mediar leituras (Bordini e Aguiar, 1993).

Assim, foi proposta a organização de uma Antologia “Lendo a Nossa Gente”, a partir de textos de autores regionais, com gêneros em prosa e poemas. Vale ressaltar que foi observada a quase invisibilidade de escritores regionais e o desconhecimento dessa produção pelos alunos do EF. Diante de tão complexos problemas, o que se apresenta neste artigo é apenas uma gota em um oceano de problemas e crises enfrentados pelo ensino da Literatura, a formação leitora e a realidade das salas de aula no Brasil.

É necessário repensar esta formação do leitor na escola básica, pois pensar nela supõe mergulhar no momento histórico vivenciado e atualizar a noção, que é extremamente variável tanto como prática social quanto como prática escolar. De imediato surge um elo que vai de um leitor capaz de, com fins pedagógicos, analisar e interpretar obras, sendo seu representante máximo o professor de literatura, até àquele que lê para si, apenas para seu bel prazer, assim como o professor deve ser este leitor também que inspira os seus educandos em todas as etapas do processo de ensino e de aprendizagem.

É ao livro, à palavra escrita, que é atribuída a maior responsabilidade pela formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens; em especial, no tocante aos “estudos literários”, que estimulam o exercício da mente; à percepção do real em suas múltiplas significações; à consciência do “eu” em relação ao outro; à leitura de mundo em seus vários níveis e, principalmente, à dinamização do conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. Tal, como afirma Kleiman (2005) em relação à importância da literatura na formação de uma nova mentalidade de crianças e jovens, “o povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância, a partir do uso da literatura”.

Neste cenário, em termos do currículo regionalizado e da mediação de leitura é necessário assinalar algumas mudanças na legislação efetivadas no ensino de Literatura nas escolas de EF. O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD atual foi implementado com a base na edição do Decreto

nº 91.542, de 19/08/1985, o qual trouxe mudanças, como: a indicação do livro didático pelos professores; a reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando a maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos, (Brasil – PNLD, 1985).

Os alunos de escolas públicas, portanto, passaram a receber obras literárias que compõem os materiais didáticos escolares. Isso tem facilitado a prática da fruição da literatura na escola e em outros espaços, contribuindo para a formação de leitores com “[...] a fruição literária não é um simples ato de consumo, mas uma construção que pressupõe capacitação, experiência. É, pois, necessário deixar de associar a leitura prazerosa à ideia da mera facilidade ou lazer.” (Britto, 2007, p. 26)

Barbosa, Barros e Malaquias (2015) ratificam que a escola entende que o aperfeiçoamento da leitura e a formação de leitores têm o texto literário como recurso indispensável e compreendem que o livro literário é importante para a construção do indivíduo em formação; devendo-se ainda buscar metodologias que valorizem o texto literário no ambiente escolar, assim como a proposta de atuar em sala de aula com um currículo regionalizado para formar uma plateia de leitores, a partir de turmas de 9º do Ensino Fundamental, em escolas no entorno da UFPA, na cidade de Belém. O desafio maior foi o de adotar este currículo, com a proposição de leituras de escritores regionais, os quais por diversos motivos, não estão no circuito literário, contemplando gêneros em prosa e verso, apresentados na Antologia “*Lendo a Nossa Gente*”, para serem aplicados metodologicamente em Oficinas de Leitura e de Produção de Textos com estes estudantes que estão saindo do fundamental para ingressarem no Ensino Médio – última etapa da Educação Básica e que traz a reboque o Exame Nacional do Ensino Médio como porta de entrada ao Ensino Superior.

DESENVOLVIMENTO

Em tese, tradicionalmente, a orientação, explícita ou implícita, disseminada sobre a formação do leitor sempre vem ao encontro da cultura escolar, seja por meio de parâmetros, orientações e propostas curriculares, além dos livros didáticos, que, avaliados pelo MEC, respondem com certo respeito às orientações, atualmente, pelas premissas da Base (Brasil, 2017).

Entretanto, será que a Literatura como direito humano já ratificado por Cândido (2011) nas escolas públicas brasileiras está em crise ou em perigo?

Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que evocam (Todorov, 2010, p. 28).

Todorov (2010) faz uma crítica ao ensino literário nas escolas francesas em sua obra *A Literatura em Perigo*, com base na perspectiva estruturalista e que, em detrimento de um estudo sobre as obras pelos estudantes - focava nos próprios instrumentos de análise. O autor observou que, os professores quando se debruçavam sobre as obras, tal estudo ocorria de modo a privilegiar aspectos isolados dos textos selecionados, o que, para eles gerava certo conforto e acomodação, pois não abrangiam as necessidades dos discentes. Esse era o maior perigo: que a literatura perdesse sua beleza, prazer e fruição estética.

Nesse sentido, em relação à perspectiva da Leitura e da Literatura nos currículos em sala de aula, ainda são percebidas lacunas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, contribuindo para a formação de sujeitos sem interesse pela leitura quiçá pela literatura no país, o que coaduna para um despreparo ao se chegar no Ensino Superior.

Cândido (2011) em seu texto “*Direitos humanos e Literatura*” defende que a literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico de todo ser humano, pois a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos, em destaque com outros direitos. A literatura se manifesta universalmente por meio do ser humano, e em todos os tempos, tem função e papel humanizador. O autor destaca, ainda, que literatura é tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações. Defende a ideia de que não há um ser humano sequer que viva sem alguma espécie de fabulação/ficção, haja vista que ninguém é capaz de ficar um dia sem momentos de entrega ao “universo fabulado”, assim como pensar no outro e nos seus direitos. Entretanto, se questiona: o ensino da Literatura está em crise? o que de certa forma, é uma ameaça a este direito.

Aguiar & Suassuna (2013, p. 6-7) assinalam ser possível haver “uma crise do ensino de Literatura em uma sociedade cada vez mais dominada

pela técnica e pela produtividade.” No Brasil essa sinalização “é da própria leitura e acompanhou o processo de democratização da escola pública.” Atualmente, já se diz que o país está “trilhando um percurso de busca de alternativas que podem tornar mais significativo, para alunos e professores, o ensino de Literatura na Educação Básica.” Considere-se, todavia, que há ainda resquícios do passado que impõe o atrelamento da Literatura ao ensino da gramática e da redação como conteúdos de Língua Portuguesa, com uma carga horária que, caberá ao professor realizar a “separação” ou o enfoque nas cinco ou seis aulas que estão disponíveis semanalmente, no EF. Nesse sentido, para os autores “o ensino tradicional de Literatura tem se caracterizado por duas funções: ajuda a conhecer a norma das línguas nacionais e, de forma cronológica, apresenta uma história que coincide com a do país.”

Algumas mudanças têm sido apontadas por alguns teóricos e já acenando para uma renovada compreensão do ensino da Literatura nas escolas de EF. Neste contexto, para Cosson (2009) ler é uma atividade extremamente complexa, pois a leitura é mais que a decodificação de um código linguístico; ler é extrair sentido e dominar o código é a condição básica para efetivar a leitura; na leitura, o sujeito leitor levanta hipóteses, realiza antecipações e mobiliza seu conhecimento de mundo, além de atribuir sentidos aos textos; na leitura devem ser considerados os aspectos cognitivos que envolvem o processo, reunindo o elemento isolado/individual e a interação verbal entre indivíduo social e o sujeito historicamente situado.

Entende-se, assim, que a “leitura figura, então, com uma das vias para a socialização do indivíduo e não exige somente o domínio do código escrito ou de regras gramaticais.” (Cosson, 2006, *apud* Aguiar & Suasuna, 2013, p.12).

Nesse aspecto, surgem outros entraves. Toda obra literária relaciona-se com os processos históricos, políticos e sociais e traz uma visão pessoal do autor acerca da existência humana e dando um sentido ao mundo circundante, aos contextos nos quais o leitor vive. Haverá, portanto, trocas comunicativas entre autor/obra/leitor, entretanto, para que esse processo se realize é preciso formar leitores, desde as séries iniciais, incentivar leitura na escola e fora dela, principalmente, em casa. Deve-se proporcionar ao aluno o acesso às leituras, para despertar nele o prazer pela leitura. Afirma-se que o aluno não deva ler por obrigação ou para realizar um trabalho bimestral, fazer uma prova, receber pontos, ou não ser reprovado.

Lembrando o que Hans Robert Jauss (1994) denominou de “horizontes de expectativas”, ou seja, que o amor à leitura deve envolver aspectos de ordem social, intelectual, ideológica, linguística, literária e afetiva, constituindo um quadro complexo dentro do qual professores, autores e alunos leitores concebem e interpretam as obras literárias. Jauss (1994) afirma ainda que este “horizonte de expectativa” do leitor é o que determina a sua recepção. Para ele, a experiência do leitor dialoga com o novo apresentado pela literatura e “o conduz a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão”.

E como mudar os hábitos de leitura dos alunos? Essa pergunta passa por três aspectos: a escola, o professor e a família. A atuação da escola na formação literária deve estabelecer vínculos com a experiência do aluno, a cultura do grupo a que pertence e os textos a serem lidos. Essa atitude propiciará um espaço de reconhecimento dos textos pelos estudantes e abrirá caminho para a ampliação de seus horizontes culturais. (Aguiar & Suassuna, 2013, p. 14).

Acena-se para mudanças na visão pedagógica que passa pela valorização da leitura literária, na abertura de oportunidades de leitura em todas as disciplinas do currículo, na aquisição de obras literárias, no contato com escritores locais, na regionalização dos currículos, na organização de atividades culturais, no cuidado com o funcionamento da biblioteca escolar e no envolvimento de toda a escola nesse processo.

Cabe ao professor mostrar ao aluno o seu amor pelos livros, sendo um leitor por prazer, incentivando todos os dias a leitura, trazendo livros para a sala de aula, organizando empréstimos, clubes de leitura, debates, discussões, ou seja, demonstrar que literatura é arte, fruição, prazer e pensar em metodologias nas quais o ensino de literatura seja compreendido como letramento literário, conforme assinalam Paulino e Cosson (2009).

Para Bordini & Aguiar (1993, p. 19), o professor enquanto orientador de leituras, deve ser sensível à proposta para a formação do leitor literário, considerando os seguintes aspectos: os interesses de leitura dos alunos; as questões significativas para os sujeitos e suas expectativas no processo de seleção dos textos; a predisposição dos estudantes para a leitura, como uma atitude consciente e favorável diante do texto literário e as obras selecionadas compreendendo e abarcando as necessidades cognitivas, afetivas, sociais e lúdicas dos leitores em formação, impulsionando-os para o ato de ler.

Segundo Alvarez (2018), o professor deve incorporar no planejamento do ensino atividades de leitura, por meio da interação com o aluno e da mediação da leitura com o texto literário, em prol do despertar dos estudantes para a beleza estética da arte e seu caráter transformador na vida social de cada sujeito, ou seja:

[...]. Tal atitude não se limita ao atendimento irrestrito das necessidades imediatas dos alunos, mas também a ampliar e aprofundar os momentos de leitura, tanto do ponto de vista da natureza do material lido, como da complexidade dos modos de abordagem, além de conhecer e aplicar métodos de mediação de leitura, inclusive dando ênfase ao lúdico, o prazer, os jogos, as brincadeiras, dando espaço para a criatividade e para a inventividade do aluno-leitor. (p. 76)

Para Cosson (2009), as práticas de letramento não se limitam ao espaço da sala de aula, portanto, essa responsabilidade não é apenas da escola e do professor de língua portuguesa. Esse processo depende de questões sociais e culturais que envolvem a família, o local onde mora e vive o aluno, a existência de uma biblioteca em casa ou no bairro, o incentivo de pais leitores, a leitura de histórias desde a infância, a instituição da hora da leitura em família, a aquisição de livros em casa, a visita a bibliotecas e livrarias, a participação em atividades culturais, as visitas a bibliotecas públicas, museus, os passeios culturais, cinemas, igrejas etc.

Alvarez (2018 apud Rojo, 2009) afirma que o “letramento literário” abrange práticas valorizadas socialmente ou não, inseridas em contextos globais ou locais e em diversas esferas da sociedade, como a escolar, a familiar, a religiosa, a jurídica, dentre outras. Assim, “o letramento ocorre em todas as fases da vida do ser humano, de onde se entende que a leitura é uma prática que não deve cessar na vida do verdadeiro leitor.” (ALVAREZ, 2018, p. 92)

Se há uma crise na leitura e na literatura em sala de aula, ela só poderá ser combatida, segundo Bordini & Aguiar (1993), pelo enfraquecimento do ensino tradicional de Literatura, como resultado do pouco conhecimento literário dos professores, mas também pela ausência de uma perspectiva metodológica que oriente o ensino para outros caminhos e que envolvam a escola, o professor e a família dos alunos.

Entretanto, convém lembrar o que assinalou Lajolo (2008) acerca das práticas pedagógicas que ainda continuam sendo colocadas em prática em muitas escolas e por inúmeros professores.

O texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária. [...] Na escola, anula-se a ambiguidade, o meio-tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes (p. 15-16)

Neste sentido, é papel da escola e da sociedade fazer com que o direito à leitura e à literatura seja efetivado pelo Estado, pois a partir da leitura de textos literários formam-se leitores críticos e cidadãos de fato, pois a literatura desempenha, também, um papel formador de personalidade humana.

Assim, a utilização do texto literário em sala de aula é ainda muito tímida, pois depende da proximidade do professor com os textos dos mais diferenciados gêneros literários, seja poesia, conto, romance, crônica, reportagem etc. Muitas vezes, os docentes se acomodam e não usam textos literários, utilizam apenas os fragmentos de textos que aparecem nos livros didáticos, ou aplicam as fichas de leitura, que aparecem nos suplementos, que é um desperdício de tempo, pois além de incentivar nos alunos a leitura de textos repetitivos e fragmentados, que não permitem o conhecimento das obras e dos autores, impedindo o gosto pela leitura, a reflexão e a criatividade. (Barbosa, Barros & Malaquias, 2015, p. 302).

Em relação à regionalização dos currículos e a adoção de obras de escritores regionais, serão referendadas algumas experiências de contextualização do currículo regionalizado como a de Viviane Cracel (2015) em uma escola na zona rural de Campinas (SP), que considerou a vivência do cotidiano dos alunos e dos professores, tendo como base o saber próprio e pleno ministrado em outras disciplinas, tais como, Geografia Regional, História local, Ciências utilizando o domínio das ervas, das plantas medicinais e da implantação de hortas caseiras, além da literatura contemporânea produzida por escritores paulistas, potencializando dessa feita o pensamento científico com os saberes locais e populares. Esta experiência de cunho interdisciplinar foi realizada com turmas das séries iniciais do EF, e teve continuidade nos anos finais (8º e 9º ano).

Merecem menção as experiências didáticas resgatadas do livro *“Literatura Amazônica e Cultura regional, para além das salas de aula”*, de autoria da professora Vânia Alvarez, ainda no prelo, mas que foi gentilmente cedido para que se concretizasse este trabalho. Também as atividades

do Projeto LABIC – Literatura Amazônica, Bibliotecas & Cidadania realizadas entre 2018-2019, nas escolas parceiras, do entorno da UFPA, sobre as quais se teve conhecimento por meio do Relatório de Atividades apresentado à FALE/ILC/UFPA, no início de 2020.

Destaque-se que o documento curricular da SEDUC-PA (2018, p. 12) para o EF define que “todo currículo é feito na cultura, fruto da produção humana.” Apple (2006) e Giroux (2009) concebem que o currículo será “resultado de uma seleção cultural, com intenções subjacentes na escolha de certos conteúdos que serão ministrados pela escola.” Assim um currículo regionalizado deve incluir os aspectos culturais que “emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades, sejam estas camponesas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e cidadinas.”

O trabalho com o texto literário, segundo o documento da SEDUC-PA (2018, p. 126), volta-se para a relação aos valores para a vida social, bem como à cultura e à identidade, pois o trabalho com os gêneros literários possibilita o reconhecimento social da linguagem, já que o seu domínio permite uma maior interação entre os sujeitos na sociedade e, consequentemente, um exercício mais efetivo da cidadania. Neste sentido, o ensino por meio de diferentes gêneros permite a valorização das culturas específicas de cada lugar e da própria identidade, relacionando a forma do sujeito ser e estar no mundo com outras formas diferentes da sua. Considerando aspectos como as necessidades e finalidades de aprendizagem, a faixa etária, a série, sugere-se um trabalho sistematizado e aprofundado com um gênero discursivo por bimestre, a fim de contemplar essas competências.

De acordo com Kleiman (2005, p. 49), “Quando falamos de Estratégias de Leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto”. Assim,

[...] as estratégias de leitura são entendidas como recursos de que o leitor se utiliza para uma interação mais adequada com os textos. Envolvem a mobilização de uma ampla gama de conhecimentos e procedimentos que permitem que o leitor se aproprie do conteúdo e das informações dos textos. Tais conhecimentos e procedimentos demandam ensino, pois apenas o contato com os textos não é suficiente para que o leitor interaja de forma satisfatória com eles (GARCIA-REIS & GODOY, 2018, p. 1036).

Acerca da mediação de leitura, este processo coloca o professor como o orientador de leituras, o colaborador e aquele que desenvolve as atividades pedagógicas que incentivem o processo de ensino-aprendizagem, de modo a contribuir para a formação de leitores. Vale ressaltar que a leitura pode ser realizada em sala de aula, mas também em outros espaços socioeducativos, tais como, a biblioteca, a sala de leitura, o pátio de recreação etc.

Entretanto, é necessário que o professor conheça o acervo da biblioteca da escola, que domine os temas e assuntos das obras existentes e verifique se há na escola obras de escritores amazônicos ou regionais. Vencida esta etapa, deve elaborar um Plano de Ensino no qual a literatura e a leitura estejam privilegiadas. Após o acesso às obras e publicações disponíveis, o professor poderá planejar e organizar ações educativas que possam atrair o interesse dos alunos e permitir o acesso ao livro-literário.

Em linhas gerais a mediação seguiu o planejado inscrito no Projeto de Ensino *“Conheça o Pará Literário”*, conforme as premissas que seguem:

- Ler o texto com os alunos, permitindo inferências, tirando dúvidas, esclarecendo questões sobre o gênero literário escolhido, o vocabulário, as gravuras do livro, as ilustrações, a capa etc.
- Escolher um texto que seja adequado à série, à faixa etária dos alunos, para evitar que se transforme um complicador para os discentes.
- Interagir com os alunos, por meio do leitor/obra/auto.
- Incentivar os alunos a lerem outro texto, do mesmo autor e de outro autor, sobre o mesmo tema e deixar que falem livremente sobre o que leram.
- Abrir espaço nas aulas, se for um autor local e contemporâneo, trazendo-o para uma entrevista e sessão de autógrafos.
- Distribuir, ao final da leitura, folhas de papel, canetas coloridas, lápis de cor, para que os alunos escrevam ou desenhem, sobre a leitura realizada, recriando a história livremente.
- Observar as dificuldades e auxiliar os alunos na superação delas.
- Permitir que os alunos levem alguns livros para casa, como incentivo para a lerem no ambiente familiar as histórias, de modo a também envolver a família nesse processo.

- Encerrar as aulas com a declamação ou a leitura teatralizada do texto lido, individualmente ou em grupo.

Nesse sentido, ao mediar leituras, percebeu-se que o ensino da leitura literária deve contribuir com a formação de leitores, pois segundo Grotta (2006) “o sujeito leitor se apropria da leitura como um instrumento cultural que propicia a sua participação na cultura letrada que circula nos contextos socioculturais e permite uma melhor compreensão do mundo que o cerca e de si próprio”.

No ambiente escolar, a relação do aluno com a leitura é mediada pelo professor e, segundo Falcin (2006), a depender das características da mediação pedagógica no ensino da leitura, o aluno pode desenvolver uma relação positiva ou aversiva com os livros e com a literatura. (Santana & Andrade, 2018, p. 836-837)

Assim, considerando-se a legislação vigente no país no que concerne à Leitura e Literatura nas escolas, os autores que dialogam com o objetivo deste estudo e a qualidade das experiências enunciadas as quais podem contribuir para o exercício da cidadania, mas devem estar embasadas, pois o acesso dos alunos aos bens socioculturais disponíveis, ampliam o desenvolvimento das competências e habilidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; logo, formar leitores torna-se essencial para a convivência na sociedade, descoberta feita pelo homem para garantir a transmissão de sua própria história e da sua própria identidade

Portanto, este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Letras - Língua Portuguesa que se espelhou no relato de experiência do Projeto de Extensão LABIC – Literatura Amazônica, Bibliotecas & Cidadania, sobre a atividade realizada no 9º ano do EF, em uma escola parceira do bairro do Guamá, na cidade de Belém do Pará, em 2019. Foram priorizados textos de escritores regionais, todos contemporâneos, tais como: Andersen Medeiros, Antônio Juraci, Heliana Barriga, Alfredo Garcia e Vânia Alvarez. Vale ressaltar que as coleções de contadores de histórias e do Projeto de Extensão da UFPA “Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense” (IFNOPAP), no qual as cidades paraenses contam suas histórias, foram objetos de leitura no projeto e que foi essa experiência que inspirou a elaboração metodológica das Oficinas de Leituras e a organização da Antologia *“Lendo a Nossa Gente”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Zilberman (2003), uma pesquisadora considerada como referência na área dos estudos literários, tem se preocupado com o ensino da Literatura nas escolas brasileiras. Suas preocupações recaem sobre o material didático utilizado pelos professores, a falta de criatividade e de compromisso dos docentes, além da ausência de outras metodologias que aplicadas em sala de aula, poderiam minimizar a crise do ensino de literatura e os números adversos acerca do Brasil não ser um país de leitores.

Diante dessa realidade, caberá ao professor de Língua Portuguesa propor soluções, adotar outras metodologias que possam minimizar a realidade adversa que ainda existe, principalmente nas escolas públicas. Assim pensando e analisando o longo percurso teórico já apresentado neste artigo foi proposta a realização de Oficinas de Leitura e de Produção de textos, em uma turma de 9º ano, em uma escola parceira da UFPA, que esteja localizada no bairro do Guamá. As Oficinas foram pensadas com a duração de 30 horas e seriam aplicadas em salas de leitura, bibliotecas ou salas de aula. Para alocar o texto literário sob o foco da regionalização do currículo, foi proposta a organização da Antologia *“Lendo a Nossa Gente”*, composta por textos literários dos gêneros poesia e prosa e assinados por escritores regionais contemporâneos.

A ideia de organização da Antologia, colocando assim em prática o Projeto de Ensino *“Lendo a Nossa Gente”* surgiu da exigência de que os autores da Amazônia Paraense fossem incluídos na leitura literária na escola de ensino fundamental escolhida para a experiência didática, apesar de pouquíssimos exemplares de autores regionais terem sido encontrados nas escolas públicas examinadas durante a pesquisa de campo, antes do processo de isolamento social. Vale destacar que ao receber as devidas orientações para a elaboração da monografia, surgiu a ideia de organizar uma Antologia de textos de diferentes gêneros literários, que pudessem auxiliar os alunos a conhecerem, pelo menos, uma parte da obra de alguns autores, por meio das Oficinas de Leitura e de Produção de Textos.

Sabe-se que o acesso à literatura local é um entrave para alunos e professores, tanto pela dificuldade de aquisição, quanto pela quase invisibilidade dos escritores regionais, fato relatado por Alvarez em duas publicações (2018, 2021) às quais se teve acesso. A ideia da Antologia foi baseada no

projeto de criação do Caderno de Leitura, editado pela Companhia das Letrinhas, em 2013², no qual existem orientações para o trabalho em sala de aula, segundo as quais o professor é incentivado a ser mediador de leituras, inclusive a elaborar e selecionar seu próprio material que será utilizado em sala de aula, com o objetivo de auxiliar seus alunos a conhecerem outras obras e outros autores que não estejam no circuito de leituras escolares. Várias outras orientações são disponibilizadas ao professor, desde as questões teóricas sobre gêneros literários, atividades em sala de aula até critérios para a escolha de leituras, além de sugestões para que o docente forme sua biblioteca literária pessoal. Na publicação mencionada, a Literatura é vista como importante instrumento didático, de caráter estético, disseminadora do crescimento pessoal e intelectual dos leitores.

A Antologia “*Lendo a Nossa Gente*” foi produzida constando os textos e autores a seguir:

01	Literatura de Cordel: “O Mito da criação dos rios do Marajó” e “Chapéu do Boto”, de Antônio Juraci Siqueira. Belém: Edições Papa-Chibé, 2011 e 2014.	05	Seleção dos poemas – “A chuva de Belém” (p.17 e 18), “Esse Ruy é minha rua” (p. 21 e 22); “Bate, fica, escapole, deixa” (p.26 e 27), “Desabafo de mulheres” (p.34 e 35), “Bar do Parque” (p.71 e 72);
02	Literatura de cordel e texto teatral: “Severa Romana. A mártir paraense.” Base da peça teatral de Nazareno Tourinho. Edição UFPA, s/d.	06	Poesia Paraense: “Sonetos de Antônio Tavernard”, Org. Alfredo G. Garcia. Belém: IOE, 2017. Poemas selecionados: “Se” (p.15), “A noite bendita” (p.17), “Insânia” (p.73) e “Prece de Natal” (p.44);
03	Gênero terror/mistério: “A festa no céu”, de Paulo Corrêa Maués, ilustração de Maciste Costa. Paka-Tatu, 2017.	07	Conto regional: “Os papagaios do Paruru”, de Salomão Larêdo. Belém: Edição do Autor, 2003
04	Poesia Contemporânea: “Teia”, poemas de Ronaldo Franco, Belém Editora RGB, 2001.	08	Conto de Encantamento: “A boneca encantada”, de Antônio Juraci Siqueira, ilustração Maciste Costa, Belém: Cromos, 2016

²CAVALCANTI, Z. (Coord). *Caderno de Leituras. Orientações Para o trabalho em sala de aula*. São Paulo: Schwartz, /Companhia das Letrinhas, 2013, e-book.

09	<p>Narrativas de Mistério: Visagens e Assombrações de Belém, de Walcyr Monteiro. Belém: Smith Editora, 2016</p> <p>Foram selecionadas as seguintes narrativas: “A porca do reduto” – p. 23 a 26, e “A Matinta Perera do Acampamento” – 27 a 30.</p>	10	<p>Narrativas populares regionais: Apanhadores de histórias- Contadores de Sonhos, v. I e II. Andréa Cozzi e Sônia Santos (Orgs). Ilustração Maciste Costa. Belém: Tempo Editora, 2013. Do v.1 selecionou-se: “O homem de papel” (Heliana Bar-riga) – p.49 a 53, “Depois daquele encontro na beira do rio” (Edvandro Pessato) – p. 41 a 47. Do v.2 foram selecionadas as narrativas: “Uma história de Boiúna” (Sônia Santos) – p.73 a 79, Célia e o boto cor de rosa (Janete Borges) – p.60 a 65;</p>
----	---	----	---

Foi distribuída aos alunos, a partir do Método Recepcional, o qual apresentou-se como uma prática viável, capaz de transformar as oficinas de leitura literária mais atrativas, coerentes e agradáveis, uma vez que foram consideradas as experiências dos alunos e seus conhecimentos prévios como ponto inicial de uma assimilação progressiva de conhecimentos. Nesse sentido, foram aceitos todos os resultados esperados que estivessem de acordo com o planejamento inicial e embasados teoricamente nos objetivos que foram apresentados no decorrer dessa pesquisa.

Formar leitores desde cedo e valorizar a escuta e a mediação da leitura, é valorizar o livro como fonte de conhecimento e entretenimento; o que faz com que a produção escrita e oral na escola seja oportunizada como momentos prazerosos em grupo, enriquecendo o imaginário, ampliando o vocabulário, além de familiarizar os alunos com a leitura, uma prática que deve ser cada vez mais valorizada pela sociedade. Portanto, a mediação de leitura com um currículo regionalizado e com uma antologia literária para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental contribui para o processo de ensino-aprendizagem destes sujeitos e para a formação de leitores na escola e para a vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.; SUASSUNA, L. O ensino da literatura na Educação Básica: da crise da perspectiva tradicional ao desenvolvimento de novos paradigmas metodológicos. **Revista Pau dos Ferros**. v.2, n.2, p. 6-26, set-dez, 2013.

ALVAREZ, V.M.S. **Relatório de Atividades do Projeto LABIC (2018-2020)**. Belém: ILC/FALE/UFPA. Ano: 2020.

ALVAREZ, V.M.S. **A Performance do Educador em Espaços Socioeducativos não Escolares na Amazônia**: Desafios E Perspectiv. II Seminário Internacional de Políticas Públicas, Vol. 1, p. 423-428, 2018.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. S. A. A; BARROS, A. L. E. C.; MALAQUIAS, F. M. A Leitura do Texto Literário no Ensino Fundamental: um relato de experiência. **Revista Philologus**, v. 1, p. 301-310, 2015.

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRITTO, L. P. L. **Sobre o processo de formação do gosto e a constituição do sujeito leitor**. Prazer em Ler 2, São Paulo, fev. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 91.542, de 18 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, 20 ago. 1985. Disponível em: <<https://is.gd/TYzk9>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<https://is.gd/lzKfU>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, Ministério da Educação – MEC/Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, 2017. Disponível em: <<https://is.gd/E95GVu>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRITTO, L. P. L. Letramento Literário: algumas considerações. In: CORREIA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (Orgs), **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5ª. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 5ª.3. Ed. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CRACEL, V. L. **Revisitando os mapas em sala de aula**: outras possibilidades teórico-metodológicas. Campinas, SP: [s.n.], 2015. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Orientador: Prof. Dr. Mauricio Compiani. Disponível em: <<https://is.gd/4cgvjY>>. Acesso em 30 mar. 2020.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2ª. Ed. 2009.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, A. B. **Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor**: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, T. M. K.; BECKER, P. R. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2ª. Ed. 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008

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

SANTANA, A. C.; ANDRADE, L. M. C. **O Processo de Mediação de Leitura Literária na Educação Básica. Inter-Ação**, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. Vol.43, n°. 3, p. 836-849, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i3.50810>>. Acesso em; 30 maio 2020.

SEDUC/PA. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. **Documento curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará**. Belém, 08/01/2018.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. Rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ANÁLISE DO CONTO CORPO INTEIRO DE MARIA LÚCIA MEDEIROS - UM DEBATE SOBRE AUTENTICIDADE FEMININA¹

Antonia Carina Pinho Danacena²
Maria Eduarda Assunção Melo³

INTRODUÇÃO

A literatura pode ser vista como a arte que imita a vida, manifestando, por vezes, aflições, alegrias, incertezas, surpresas, interesses, desejos, ansiedades, estranhamentos, diversões, entre outros sentimentos. Segundo Antônio Cândido (1999, p. 82), “[...] a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais”, pois coexiste com as necessidades do ser humano e retrata com realidade, aspectos sociais, como também:

[...] literatura, como a vida ensina na medida que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ele funcione como manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos (CÂNDIDO, 1999, p. 84)

Segundo Tzvetan Todorov (2009, p. 77), “a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos”, ou seja, a literatura aproxima realidades diferentes atribuindo sentidos e agregando valores. Dessa forma, ela pode ser entendida como uma maneira de interação que revela as emoções, ações, visões de mundo. Partindo desse ponto

¹ Trabalho orientado pela profa. Dra. Hellen Cristina Aleixo Azeredo Moura, vinculada como docente à Universidade do Estado do Pará. E-mail: hellen.caa.moura@uepa.br

² Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa, ofertado pela Universidade do Estado do Pará, Campus XIV. Moju - Pará. E-mail: carinadamacena8162592@gmail.com

³ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa. Universidade do Estado do Pará. Campus XIV. Moju - Pará. E-mail: meloeduarda1346@gmail.com

de vista, ou seja, da beleza imensurável da literatura, é válido apresentar o conto chamado *Corpo inteiro* da escritora Maria Lúcia Medeiros.

Nesse prisma, torna-se válido destacar algumas características fundamentais e precisas sobre essa grande artista: ela nasceu em Bragança, foi professora e pesquisadora; autêntica, sempre buscando ou por meio de sua sensibilidade narrar fatos polêmicos, misteriosos, sobre a amazônica, entre outros. Destaque também para o fato de que uma das atividades da disciplina Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, ministrada pela Prof^a. Dra. Hellen Azeredo, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus Moju-Pa.

Foi a metodologia utilizada pela professora para que se pudesse conhecer mais autores (pois a carga horária da disciplina não era compatível com o conteúdo que a professora havia preparado). Assim, a escolhida foi Maria Lúcia Medeiros, com a opção de apresentar o conto *Corpo Inteiro*.

Ademais, o conto em destaque é intenso e, mesmo que seja pequeno – no que se refere à estrutura, é bem fundamentado. Partindo desse princípio, surgiu o interesse em realizar a análise do conto *Corpo Inteiro* de Maria Lúcia Medeiros, em busca de um debate sobre a autenticidade feminina. Nesse viés, vale ressaltar que, autenticidade segundo Leonardo Mozdzinski (2016, p. 150), é “constituída a partir de formas múltiplas nas práticas sociais e discursivas, em processo de contínua mudança, adaptação e transformação”.

Nesse sentido, surgiu o questionamento “de qual forma o empoderamento feminino está presente no conto “*Corpo inteiro*”, de Maria Lúcia Medeiros?”. Tendo como eixo norteador tais palavras, o objetivo desse artigo incidiu na apresentação dos resultados da análise do conto para responder ao questionamento tendo como princípio três questões fundamentais:

1. A busca pela compreensão sobre como o empoderamento feminino pode ser fundamental para a sociedade de forma igualitária.
2. A procura pelo entendimento via voz da autora, sobre a maneira como ocorrem os principais estigmas sobre tal vertente e suas deturpações.

3. A descrição da importância da mulher em se tornar a protagonista de suas escolhas, por meio da quebra de silêncios existenciais englobado na atual sociedade.

O conto *Corpo Inteiro* narra a história de uma menina que mora com a sua avó, em uma casa com características tradicionais; “cama imensa, cortinado de rendas, antepassados na memória e nas paredes” (Vidal apud Medeiros, 2012, p. 63). A narrativa demonstra como a personagem “menina” passou pela fase de curiosidade em relação ao seu corpo, “mãos percorrem, quase nu, láctea nudez, agora deslizando, som de nenhuma música, pela alcova inteira, lento ou a galope, ponta dos pés, o seio despontando, púbis castanho refletindo nos espelhos, se multiplicando” (Vidal apud Medeiros, 2012, p. 64); e as aflições que o ato causou, pois, ao sair de sua casa, como sempre fazia ficou atordoada com medo e pressentimentos ruins.

O presente texto está dividido em 4 tópicos, sendo eles, a introdução, na qual se fala sobre a escritora Maria Lúcia Medeiros e seu conto *Corpo Inteiro*, seguida de tópicos intitulados, respectivamente, de: Empoderamento Feminino; A mulher: Estigmas e Preconceitos e A importância da mulher se tornar protagonista. A partir da divisão dos tópicos foi realizada uma divisão em subtópicos para assim obter uma melhor compreensão sobre as categorias apresentadas ao longo do conto, e, conseqüentemente, o parâmetro da análise de valores, tais como: Amor-próprio, independência, experiência nova.

EMPODERAMENTO FEMININO

Sempre muito categórica, Maria Lúcia Medeiros em seu conto buscou relatar o poder da mulher, ou seja, sua autonomia. Nesse sentido, percebe-se que a autora privilegia a mulher e procura exemplificar sua particularidade por meio de um enredo descritivo, místico e ambíguo; causando nos leitores uma sensação de curiosidade e ambição pela leitura, mas ao falar do poder das mulheres, do empoderamento (muito frisado no conto pela criadora) não seria possível deixar de conceituá-lo. Segundo Berth (2019, p. 18)

[...] o conceito de empoderamento é instrumento de emancipação política e social e não se propõe a “viciar” ou criar relações paternalistas, assistencialistas ou de dependência entre indivíduos, tampouco traçar regras homogêneas de como cada um pode contribuir e atuar para as lutas dentro dos grupos minoritários.

É percebido, na fala da autora, que o empoderamento não deve ser uma regra estabelecida pela sociedade – seja ela essa regra política ou social, uma vez que busca igualar diversos fatores como, por exemplo, diminuir a desigualdade entre os gêneros e os principais estigmas dos preconceitos e suas deturpações. No que se refere ao conto de Lucinha é perceptível que ela trata de um assunto relacionado à sexualidade que, dependendo da pessoa, soa como um absurdo,

Nesse sentido, ela busca via sua escritura criticar, usando a abordagem de que a mulher pode sim ser protagonista de seu desejo; e que isso não deveria ser um “horror” para a sociedade atual, e sim, uma expressão de liberdade. Nesse sentido, e ainda continuando a conceituação do que seja o é empoderamento, Berth (2019, p. 18) menciona que:

Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade.

Seguindo o raciocínio da escritora, observa-se que ela demonstra exatamente essa coletividade, pois busca criticar em seu conto essa problemática que ultrapassa gerações. Nesse viés, ao mesmo tempo que o empoderamento não segue regras ditadas pela sociedade, busca na mesma intensidade, - em prol do coletivo, desfazer essas mazelas e tornar a sociedade mais compreensiva e igualitária. Ainda segundo Berth (2019, p. 18)

Empoderar, dentro das premissas sugeridas, é, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da His-

tória. Esse entendimento é um dos escudos mais eficientes no combate à banalização e ao esvaziamento de toda a teoria construída e de sua aplicação como instrumento de transformação social.

A autora evidencia a questão que “Muitas vezes, estar imerso na realidade opressiva impede uma percepção clara de si mesmo enquanto oprimido”. Nesse sentido, as pessoas em situação de opressão ficam cegas e acabam vivendo uma vida insatisfeita por nunca se permitirem ir contra as regras impostas pelo grupo em que estão inseridas e o correto, segundo a autora, é pensar em reconstruir essa história não com o objetivo de inverter o papel de opressor e oprimido, de nada adiantaria, pois só iriam trocar os papéis e continuar a desigualdade. Trata-se, portanto, de encontrar mecanismos que possam contribuir para tornar a sociedade igualitária reconstruindo esses preconceitos por meio da conscientização os quais, com o tempo, criaram a situação de opressor e oprimido.

Outra escritora que destaca a autenticidade da mulher é Clarissa Pinkola Estés, a qual, no livro, *Mulheres que correm com os lobos*, compara a vida dos lobos com a história da mulher, ou seja, “à vivacidade e à labuta”. De acordo com Estés (2018, p. 16), “A atividade predatória contra os lobos e contra as mulheres por parte daqueles que não os compreendem é de uma semelhança surpreendente”.

Nesse prisma, percebe-se que a reação parte da compreensão, sendo possível por meio desse relato de Estés, entender o motivo pelo qual “a menina” ao sair pela rua ficou assustada. Trata-se do desconforto, ou seja, justamente por saber que muitos não compreendem a mulher. Por isso, a autora compara a atitude de algumas pessoas a uma atividade predatória.

Nesse aspecto, “a menina” pode ser caracterizada como uma mulher selvagem, uma vez que, representa coragem e autenticidade para com suas práticas, ela consegue ir além e mudar a sua realidade pré-estabelecida por sua comunidade. Não importa os ensinamentos tradicionais e ultrapassados que lhe foram impostos, o que realmente está em jogo é sua vontade e liberdade. Conforme Estés (2018, p. 23)

Mulher Selvagem é a saúde para todas as mulheres. Sem ela, a psicologia feminina não faz sentido. Essa mulher não domesticada é o protótipo de mulher... não importa a cultura, a época, a política, ela é sempre a mesma. Seus

ciclos mudam, suas representações simbólicas mudam, mas na sua essência ela não muda. Ela é o que é; e é um ser inteiro.

Ademais, no conto *Corpo Inteiro*, a autora busca apresentar esse ser inteiro, no que se refere ao ato de conhecimento para com seu corpo, e por se permitir (apesar dos medos causados por opressores que ainda perseguem diariamente a mulher e suas atitudes) prosseguir como protagonista de seu caminho, indo em direção contrária a cultura que faz parte.

De acordo com Sardenberg, (2006, p. 6) “nós, mulheres, não fomos nunca totalmente desempoderadas. Sempre tentamos, de uma maneira ou de outra, “expandir nosso espaço”, mesmo quando as ideologias patriarcais conseguiram minar essas tentativas”. Assim sendo, é necessário que as tentativas de buscar autonomia sejam individuais e coletivas, uma vez que, as mudanças não acontecem sem ações coletivas. Pois, ainda segundo o autor “As mulheres têm que ser convencidas, ou se convencer do seu direito à igualdade, dignidade e justiça”; ou seja, caminhar entre o político, poético, público e o privado.

A MULHER: ESTIGMAS E PRECONCEITOS

A mulher tende a conquistar o seu espaço de fala dentro da sociedade, em meio de preconceitos e discriminação. Nessa perspectiva, ao ler o livro *O segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, entende-se que o preconceito é baseado em um estereótipo negativo sobre um grupo, ou mesmo uma pessoa, possuidor(a) de características que são motivo de estigmas dentro da sociedade, pois sabe-se que as mulheres lutam pelos seus direitos há muitos anos, não só escritoras, mas todas as mulheres. Por muito tempo, a fixação de muitos conceitos que verbalizam como correto o fato de os direitos estarem a serviço dos homens, considerados os mais fortes, serviram para especular falsas ideias sobre o sexo feminino, as quais sendo cristalizadas serviram para moldar muitos dos preconceitos contra as mulheres.

Simone de Beauvoir é considerada uma das principais pensadoras do feminismo moderno, questionando a opressão das mulheres dentro da sociedade. Em seu livro, *O segundo Sexo*, Beauvoir traz uma análise da condição da mulher nos mais diferentes meios das sociedades e épocas, mostrando como a mulher sempre foi vista como inferior.

Por ser por lei o “chefe da família”, o marido detém sua superioridade moral e social; muitas vezes possui também, pelo menos aparentemente, uma superioridade intelectual. Tem sobre as mulheres vantagens da cultura, ou pelo menos da formação profissional [...] (BEAUVOIR, 2016, p. 221)

Beauvoir acreditava que a igualdade de gênero só será possível quando as mulheres tiverem controle sobre os seus próprios corpos, vida e sexualidade, ou seja, ela menciona que as mulheres precisam ter autonomia e controle sobre suas ações e desejos para que possam conquistar espaço dentro da sociedade, já que a desigualdade de gênero é uma construção social e, para que essa opressão seja quebrada, a mulher precisa se impor e mostrar que seus direitos são iguais aos dos homens. Para tanto, afirmou:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psicológico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade, é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e a castrado que qualificam de feminino. (BEAUVOIR, 2016, p. 9)

A sociedade já criou um papel pré-moldado para a mulher desde o seu nascimento e ao longo de sua vida, a qual tem que se ajustar em seus papéis de esposa e mãe, muitas vezes, não podendo ser vista em outros papéis, mesmo podendo ser efetivados por meio de sua criatividade e trabalho. Infelizmente, para muitos, ao falar em mulher só se pensam em meras cuidadoras de casa, ou mesmo, um receptáculo da libido do homem.

As mulheres precisam ser libertadas desses estigmas que recaem sobre a figura feminina, quebrando assim as camadas de preconceitos que foram criadas aos longos dos séculos. O mais importante é que a mulher se permita ter orgulho de si, ser quem ela mesmo deseja, realizar seus próprios projetos, mesmo com todas as incertezas e perigos que eles possam acarretar, visto que só assim será notada, haja vista que a mulher sempre esteve em segundo plano em relação ao homem aos olhos da sociedade.

Virginia Woolf, em seu livro *Profissão para Mulheres*, fala sobre os “Anjos do Lar”, para afirmar que seria a própria consciência feminina que está sabotando as mulheres, não permitindo ser elas mesmas, assim enaltece as mulheres do lar, aquelas pessoas perfeitas que a sociedade espera que as mulheres sejam, que buscam agradar as pessoas, em especial aos

homens, são sempre gentis independente da situação; mesmo quando o sexo masculino possa estar lhes ofendendo. Só é possível conseguir algo quando uma mulher assume seu direito de voz, embora muitas vezes seja julgada no meio social, causando-lhe medos e inseguranças.

E o fantasma era uma mulher [...], “O Anjo do Lar”. Era ela que costumava aparecer entre mim e o papel enquanto eu fazia a resenha. Era ela que me incomodava tomava o meu tempo e me atormentava tanto que no fim matei essa mulher. (Woolf, p. 21)

Woolf, fala sobre apoderação de voz, como é dito “matando o Anjo do Lar”, com isso, a mulher consegue expor suas opiniões sem medo, porque a voz que ela escutava em sua cabeça era os seus próprios medos e inseguranças. A autora também menciona, que “só tinha um papel e uma caneta na mão”, mas o que ela conseguiu fazer com esse papel e caneta, alcançou algo decisivo em sua vida, podendo ter duas escolhas: uma seria continuar escrevendo críticas para agradar os autores, falar o que todo mundo esperava que ela falasse sendo mulher ou escrever sua real opinião. E ela escolheu se impor e isso foi muito importante porque mostrou a que mulheres têm gostos e opiniões sim e que está correta a exposição realizada. E tudo isso mostra que a mulher não deve seguir um requisito para ser aceita, porque ser mulher é ser ela mesma e não um objeto que precisa passar por avaliação para comprovar que está em boa qualidade ou não.

A IMPORTÂNCIA DA MULHER SE TORNAR PROTAGONISTA

No conto “Corpo Inteiro” percebe-se que a menina está passando por um momento de escolhas que mais tarde unificarão sua personalidade, sua vida. Nesse prisma, essas decisões causam insegurança, medo, ansiedade, e muitos outros sentimentos; é uma fase em que o novo se torna difícil de entender, quando, na verdade, não precisa ser entendido, pois a psique tem ciclos. Conforme menciona Estés (2018, p. 293)

A psique e a alma das mulheres também têm seus próprios ciclos e estações de atividade e de solidão, de correr e de ficar, de se envolver e de se manter distante, de procura e

descanso, de criar e de incubar, de participar do mundo e de voltar ao canto da alma. Enquanto somos crianças e meninas, a natureza instintiva percebe todas essas fases e ciclos. Ela paira bem perto de nós, e nós estamos conscientes e ativas em períodos diversos, segundo nossa decisão.

Nesse viés, percebe-se que, apesar das inseguranças, a psiquê permite que a menina por meio da natureza instintiva consiga perceber, mesmo que pareça confuso, suas fases e ciclos. Além do mais, permite o senso de decisão muito frisado no conto de Maria Lúcia Medeiros, pois, a menina com medo e indecisa após o ato de descobrimento de seu corpo, volta para casa e se permite viver a experiência.

Lucinha é muito realista ao descrever esse ciclo da mulher e mostrar sua autonomia, principalmente, porque na sociedade contemporânea muitas mulheres se afastam de seus ciclos por influência seja da religião ou dos preconceitos impostos pela sociedade. No conto, a autora critica os dogmas religiosos por meio dos versículos envolvidos em todas as partes da obra, porque a Bíblia é um livro, mas os grandes líderes religiosos ensinam e proclamam o livro de maneira errada, menosprezando a mulher e causando preconceito na sociedade, por esse motivo, tornasse necessário mencionar novamente Estés (2018, p. 294)

[...] não podemos nos permitir perambular como sonâmbulas envoltas por essa invasão frágil e desatenta, pois, ela faz com que as mulheres se desviem dos seus ciclos naturais e profundos e, portanto, sofram de aridez, exaustão e nostalgia. É muito melhor que voltemos aos nossos próprios ciclos exclusivos e profundos, a todos eles, a qualquer um deles.

Seguindo esse pensamento, é preciso que, mesmo com todo preconceito presente na sociedade atual, seja possível cada uma seguir sua nossa identidade e força, como já mencionado anteriormente, cursamos uma disciplina chamada Literatura amazônica e foi um grande desafio apresentar esse conto, porque emergiu um sentimento de resistência durante a apresentação; como se fosse algo surreal justamente por as mulheres terem vergonha de falar sobre o próprio prazer, quando não deveria. Esse conto não trata do tema sexualidade, e sim, da autonomia e representação feminina.

Além do mais, o texto busca descrever as fases e ciclos da mulher, e escolher falar sobre o conhecimento de seu corpo, não significa falar sobre sexualidade (repetimos), mas sobre as mudanças no decorrer da vida da mulher e sobre o preconceito imposto pela sociedade e dogmas religiosos. Ademais, a problemática acaba de certa forma condenando a mulher, no sentido de diminuir a autoestima, autonomia e liberdade de espaço de fala.

ANÁLISE DOS DADOS

Foi utilizada, para a coleta de dados, a técnica da análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (2016, p. 50) “visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc.” Nesse sentido, ao utilizar a análise de conteúdo, foi escolhida a análise por categorias, pois, segundo Bardin (2016, p.75), possibilita a classificação de elementos em categorias, impondo investigações do que cada um deles tem em comum entre si.”

ANÁLISE DO CONTO

O conto induz a um refletir sobre a visão da mulher perante a sociedade desde o primeiro contato com este, o título é questionador, motivando o pensamento sobre o que seria esse corpo inteiro? Seria a mulher perfeita, ou a mulher completa?

A sociedade, mesmo atualmente, só visa ao potencial biológico da mulher, pois esse pensamento está entrelaçado na História. No período pré-histórico os povos eram conhecidos por serem nômades, mudando sempre de lugar assim que os recursos no ambiente terminavam e, neste período, o papel da mulher era árduo, pois era submetida a carregar os filhos e os fardos, porque os homens precisavam estar com as mãos livres para defendê-los de uma possível ameaça. A mulher só tinha o papel de cuidar e procriar, enquanto o homem, por sua vez, sendo o único provedor, podia ter um tempo livre para criar armas e armadilhas para cuidar e alimentar sua família.

No entanto, esta não é a única figura feminina na antiguidade, pois, no livro “Segundo o Sexo” de Simone Beauvoir, são mostrados diferentes cenários da vida de uma mulher e em todos prevalecem a inferioridade da mulher sendo subjugada, demonstrando que ela pode ser a vilã de si

mesma. Isso se somente forem mencionados os aspectos biológicos, pois a menstruação, gravidez, desconfortos hormonais a deixam mais impotente, logo diminuindo a sua capacidade de trabalho.

Contudo, a mulher é somente isso? Uma fêmea, presa ao ciclo de gerar a vida? A autora, com esse título, indica outro cenário, que incide no descobrimento da mulher em termos de seus potenciais, seja no geral ou no pessoal, o que ela pode fazer por si, assumindo as suas vontades e desejos e tentando ser completa para si e não seguindo o que esperam dela.

Maria Lucia Medeiros, além de explorar a sexualidade, destacando o fato de que a mulher tem sim desejos, busca expor o fato considerando que tudo isso não deve ser visto com espanto, afinal, todos os corpos são iguais, com a única diferença, o desejo de cada um, e isso necessita ser respeitado, pois cada uma deve utilizar o seu corpo, do jeito que quiser. Na verdade, a mulher pode ser tudo o que a mente dela almeja.

Uma das características da autora em questão é que ela não apresenta muitos personagens em suas obras e não costuma citar nomes. No conto *Corpo Inteiro*, por exemplo, ela concede vida a duas personagens apenas: uma, a principal chamada de “a menina” e outra, secundária, nomeada, no texto, como “uma avó”, caracterizada como complacente e amada. Além do mais, o conto é dividido duas partes; apresenta versículos bíblicos, no início, meio e fim do conto, com paráfrases que causam, no leitor, uma variedade de interpretações.

Vale ressaltar, que o conto tem perfil descritivo, perceptível principalmente, quando a autora descreve o ambiente em que acontece a narrativa, todos os acontecimentos que ocorrem na casa, com destaque para a descrição do ambiente chamado de aposento, parte que possibilita a percepção que se trata de uma casa bem tradicional e antiga, contendo vários objetos que fazem a imaginação criar uma imagem do espaço e instigando o leitor a continuar a leitura, como o percebido nas palavras de Vidal apud Medeiros (2012, p. 63):

Um espaço grande com paredes recobertas, aprisionando nas molduras mulheres com olhos de serpente, ovelhas em prados verdes, um horizonte desbotado, a pata de um elefante... entre móveis e porcelanas. E mais os cristais reverberando luz e agonia pelos tapetes.

Ainda na primeira parte da obra, a autora descreve o ato de conhecimento da menina sobre o corpo dela. A verdade é que esse momento ocorre naturalmente por se tratar de um sentido natural do ser humano, como diz Estés (2018), “Mesmo a mulher mais reprimida tem uma vida secreta, com pensamentos e sentimentos ocultos que são exuberantes e selvagens, ou seja, naturais”.

No entanto, a mulher como protagonista de seu desejo ainda é interpretada de forma errônea pela sociedade, como se fosse um pecado ou um ato absurdo. No conto de Maria Lúcia Medeiros, “a menina” é a protagonista, enquanto personagem e do seu próprio desejo. Vale ressaltar que relatar essas histórias ajudam outras mulheres se libertarem, pois conforme enuncia Estés (2018, p. 34), “As histórias lubrificam as engrenagens, fazem correr a adrenalina, mostra-nos a saída e, apesar das dificuldades, abrem para nós portas amplas em paredes anteriormente fechadas”.

Nesse viés, entende-se que o fato da autora mencionar versículos bíblicos contribui para uma reflexão ampla sobre o julgamento que é imposto a mulher, no tocante ao pensamento de que ao escolher ter prazer, as pessoas estão violando o próprio corpo; e a menina fica presa, ou melhor, confusa a respeito desse pensamento. Como é possível perceber na citação de Vidal apud Medeiros (2012, p. 63) a seguir: “A alma que queima como fogo ardente não se apagará antes de ter devorado alguma coisa. O homem que abusa do seu próprio corpo não terá sossego enquanto não acender uma fogueira”.

O versículo escolhido para marcar o início do conto combina perfeitamente com os acontecimentos ocorridos na primeira parte, pois a personagem principal lê revistas proibidas e como descreve a autora, utilizando um dos espelhos disponíveis no aposento para contemplar seu corpo e senti-lo. Nesse momento, ela utiliza o versículo bíblico para fazer uma crítica, pois muitas mulheres acabam deixando de fazer o que lhe proporciona prazer em virtude de dogmas que têm um peso histórico e por temerem ser condenadas ou julgadas pela sociedade. Corroborando com pensamento Estés (2018, p. 34) afirma que “As histórias conferem movimento à nossa vida e, por isso, tem importância especial nos casos em que a vida interior está assustada, presa ou encurralada.

Mas, no referente aos versículos presentes no conto, é evidente a crítica alusiva a grupos religiosos que exteriorizam a Bíblia de forma equivocada, pois, ao contrário da ideia de Estés, têm o objetivo de “pregar” uma vida reprimida, repreensiva, aprisionada etc. Para que essa realidade seja mudada, Estés (2018, p. 36) menciona que é necessário:

[...] cantar sua carne de volta aos ossos. Despir quaisquer mantos falsos que tenhamos recebido. Assumir o manto verdadeiro do poder do conhecimento e do instintivo. Invadir os terrenos psíquicos que nos pertenceram um dia. Desfraldar as faixas, preparar cura. Voltemos agora, mulheres selvagens, a uivar, rir e cantar para aquela que nos ama tanto.

Seguindo com a análise da primeira parte, é perceptível que a autora demonstra que realmente ocorreu pela primeira vez o ato de conhecimento da menina para com seu corpo, como também indica o tempo da narrativa, como é perceptível na frase de Medeiros (2012, p. 64): “No anelar, um rubi delicado recolhe, por fim, dores e cores de um dia” Dessa maneira, em outras palavras, a personagem principal desbravou suas vontades com autonomia e mesmo assim estava carregada de incertezas e medo.

A segunda parte do conto relata o cotidiano da moça, que agora vivencia o dia a dia de forma diferente depois da experiência com seu corpo. Nesse contexto, o trajeto da menina que era comum se tornou complexo, cheio de medos; como se fosse acontecer algo ruim com ela no caminho. Por se tratar de um lar tradicional, ilustrado pela autora nas características da casa e nos versículos bíblicos, é evidente que a personagem está confusa, como se estivesse sendo vigiada por alguém que, no enredo do conto, pode ser uma entidade divina ou ela estava com a impressão de que as pessoas sabiam o que tinha feito e a estavam julgando.

Na verdade, esse sentimento também está relacionado a três situações referentes a: um ser humano que está saindo da fase da adolescência para juventude; o fato de a sociedade ainda ser muito preconceituosa e a circunstância de a moça ter o complexo de ser perfeita por conta da família tradicional. Observou-se que existem muitas hipóteses, no entanto, no final do conto a autora relata que a menina depois de um dia atordoado, volta para casa e se permite viver novamente o gozo da vida.

A mulher ocupa um papel secundário em todos os aspectos da vida devido às leis impostas pela sociedade, que são criadas majoritariamente pelos homens. Não é a biologia que determina a condição de ser mulher, mas sim as influências e construções sociais que impõem seu papel em relação ao sexo masculino. Beauvoir enriquece sua discussão por meio dos conceitos de facticidade, existência e corpo, pois ao falar de facticidade, ressalta que todos estão, inevitavelmente, inseridos em uma realidade histórica com poder grande de influência. Essa visão se opõe ao essencialismo que reduziria as mulheres a uma essência fixa. Isso é evidente quando ela afirma:

O corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o Outro? Trata-se de saber como a natureza foi nela revista através da história; trata-se de saber o que a humanidade fez da fêmea humana (BEAUVOIR, 2016a, p. 65)

É possível observar, no trecho citado, que o corpo da mulher é um elemento essencial em relação à sua posição no mundo, mas não é o único aspecto que a define. A consciência, as ações e a sociedade também desempenham um papel importante. A biologia não é suficiente para responder à pergunta sobre o porquê de a mulher ser considerada o “Outro”. É necessário analisar como a natureza foi percebida e interpretada ao longo da história, como também, entender de que forma a humanidade tratou e definiu as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados analisados, percebe-se que Maria Lúcia, ao versar sobre a autenticidade feminina no conto “Corpo Inteiro”, foi brilhante, pois, por meio desse escrito, conseguiu relatar de forma objetiva a realidade da mulher em sociedade, com suas inseguranças e traumas. Além disso, a capacidade de Maria Lúcia em transmitir, de forma objetiva, as experiências das mulheres na sociedade revela sua sensibilidade e

habilidade em lidar com temas complexos. Por meio de sua escrita, ela foi capaz de criar personagens e situações compatíveis com as experiências reais das mulheres, destacando os desafios, as lutas internas e os impactos das expectativas sociais.

Maria Lúcia Medeiros, mesmo em uma sociedade rígida, patriarcal, com pouco espaço para a voz feminina, escreveu sobre temas polêmicos para sua época que, infelizmente, até os dias atuais, ainda são julgados como assuntos impugnados por muitos, pois as sociedades vão se modificando aos poucos, e as mulheres ainda sentem necessidade de serem realmente donas de si e das suas vontades.

Este artigo contribui para a reflexão sobre a realidade da mulher na sociedade e para o rompimento de estereótipos e preconceitos, assim promovendo a empatia e o entendimento mútuo, haja vista que tais representações autênticas permitem que as mulheres se sintam compreendidas e validadas em meio a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, abril, 2016.
- BARRETO, C. C. M.; CAPAVERDE T. S. A autoficção pós-ditatorial Argentina: um olhar sobre as obras de Patricio Pron e Mariana Eva Perez. **Revista de Literatura, História e Memória**, Unioeste/Cascavel, v. 18, n.31, P. 78-101, 2022.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Vol. II. 3.ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. (Feminismo Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, n. esp., p.81-89,1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acessado em: 13 nov. 2023.
- ESTÊS, C. P. **Mulheres de correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Cascais: Principia. (2008).
- MATIA. **Feminismo e Empoderamento da Mulher na Sociedade brasileira**. 2017. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação de História). Pág. 11-29. (Graduação em História) – Curso de Licenciatura em História). Faculdade de Formação de Professores, Mata Sul, 2018.

MEDEIROS, M. L. **Antologia de Contos**. Belém: Editora Amazônia, 2009.

MOZDZENSKI, Leonardo. **Quem ama o fake, legítimo lhe parece**: divas pop e a (des)construção da noção de autenticidade. *Eco Pós*, vol. 19, n.3, p. 139-160, 2016. Disponível em: <<https://is.gd/AuQPt0>>. Acessado em: 17 jan. 2024.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica**: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.43, p.64-83, 2021. Disponível em: <<https://is.gd/aB17L0>>. Acessado em: 27 nov. 2023.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caoi Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TUPIASSÚ, Amarílis. (Org.) **A ficção de Maria Lúcia Medeiros**: leituras. Belém: Secult/Ioe, 2002.

VIDAL, Cláudia. **Erotismo Feminino**: estudo de um conto de Maria Lúcia Medeiros. *A palavra*, Bragança-PA, número 2, p. (50-65), junho-dezembro, 2012. Disponível em: <<https://is.gd/SifsCi>>. Acessado em: 03 nov. 2023.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2015.

DAS ENTRANHAS DO NARRADOR: À EPIFANIA NARRATIVA PRESENTE NO EIXO DE NATAL NA BARCA¹

Núbia Silva Ferreira²

João Jorge Pereira dos Reis³

Joyce Reny dos Santos Oliveira⁴

O uso do texto literário em sala de aula representa uma oportunidade valiosa para que professores e alunos se deleitem com obras capazes de despertar uma variedade de sentimentos, tais como curiosidade, medo, esperança, angústia, riso, força, coragem, entre outros, que comporta a experiência humana.

Na instituição educacional, sob a mediação do professor, o interesse do aluno pela literatura pode ser instigado desde os primeiros anos de escolarização, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). A observância das diretrizes deste documento oficial assegura ao educando o contato com obras literárias desde os anos iniciais (1º ao 5º ano) até os anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, modificando-se apenas a abordagem conforme o amadurecimento do leitor.

A atuação do professor no trabalho com a literatura nos primeiros anos da Educação Básica é fundamental, considerando que não há uma

¹ Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Marco Antônio da Costa Camelo, Docente do PPGELL-CCSE-UEPA e professor efetivo da Universidade do Estado do Pará (UEPA), revisor, editor e parecerista da EDUEPA. Email: cammelomarco@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/8136608282415040>

² Mestra Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas pelo PPGELL-UEPA, professora substituta na área de Literatura da Universidade do Estado do Pará. Email: nubiorum@yahoo.com.br ORCID: 0009-0008-7173-5051

³ Mestre Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas pelo PPGELL-UEPA. Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Pará. Email: joao.reis@escola.seduc.pa.gov.br ORCID: 0009-0006-0390-7152

⁴ Mestra Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas pelo PPGELL-UEPA. Professora da Escola de Ensino Fundamental ALFA. Email: renysanolive@rotmail.com ORCID: 0009-0008-4252-2807

disciplina específica para tal. Não há necessidade de tal especificação, dado que a literatura se insere no campo das linguagens, constituindo parte integrante do ensino de Língua Portuguesa.

É importante que o docente evite o texto literário apenas para o ensino de gramática, negligenciando-o em sua integralidade enquanto fonte de conhecimento cultural, social e histórico. O texto literário possui um acervo de elementos que, associados ao prazer da leitura, contribuem para que o aluno compreenda a si mesmo, sua realidade e o contexto social no qual está inserido. A intenção é fomentar o protagonismo do aluno frente à obra literária, fortalecendo sua identidade como leitor.

O conto “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles, é uma narrativa envolvente que captura a atenção do leitor, imergindo-o na trama e na atmosfera de inquietação do cenário – uma barca transitória com seus passageiros efêmeros. Segundo Massaud Moisés (2006), é atribuído a esta modalidade narrativa a vitalidade que os escritores medievais lhe conferiram, perceptível na escrita de Lygia, que leva o leitor a embarcar junto com os personagens na história que é desenvolvida.

Moisés (2006) ressalta que, no espaço conciso proposto pela narrativa do conto, ela se mantém como a mais flexível dentre as formas literárias. A compreensão da forma do conto pode justificar sua utilização em sala de aula, uma vez que se trata de uma narrativa capaz de ser lida em uma aula e, embora flexível, como afirma o professor Massaud Moisés (2006)

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. (MOISÉS, 2006, p. 40)

As possibilidades de emprego desta modalidade narrativa com os alunos favorecem o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na compreensão e interpretação do texto literário. Juntos, professor e aluno podem explorar a obra, desvendando os caminhos fictícios da história. Devido à presença de uma unidade dramática, uma célula dramática, a atenção do educando se concentra em uma única ação ou conflito, oferecendo a probabilidade de distração dos leitores, uma característica intrínseca desse tipo de narrativa,

A existência de uma única ação, ou conflito, ou ainda de uma única “história” ou “enredo”, está intimamente relacionada com a concentração de efeitos e de pormenores: o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário: cada palavra ou frase há de ter sua razão de ser na economia global da narrativa (MOISÉS, 2006, p. 41)

O professor, conduzido pela narrativa, proporciona na sala de aula um espaço para que o aluno amplie seu repertório de leituras do texto literário, uma prática que tem se tornado cada vez mais escassa nas aulas de Língua Portuguesa de muitas escolas, em virtude dessas instituições negligenciarem em seus currículos esse momento essencial para a formação de leitores eficientes, capazes de compreender e interpretar o que aprender na unidade de ensino, assim como o espaço social em que vivem e do qual a escola também faz parte.

No que diz respeito ao texto literário, a formação do leitor deve começar nos primeiros anos das séries iniciais (1º ao 5º ano), segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa formação está inserida no Campo Artístico-Literário desse documento oficial, que propõe o seguinte:

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo, do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica de encantamento, valorizando-os em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (BNCC, 2018, p. 97)

A BNCC realça a importância do papel da leitura e da escrita, tanto compartilhada quanto autônoma, nas atividades planejadas pelo docente de Língua Portuguesa. Destaca-se a menção aos “Objetos de Conhecimentos”, com o objetivo de incentivar as competências dos educandos em relação à literatura nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso contribui para o protagonismo dos alunos nas leituras, sempre sob a orientação do professor e com a colaboração de toda a turma. Isso é prescrito no código EF15LP16, o qual menciona que é necessário

Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombrações etc.) e crônicas. (BNCC, 2018, p. 97)

Posteriormente, entre o 6º e o 9º ano, a BNCC continua com a mesma abordagem no Campo Artístico-Literário, direcionando-se a alunos

que, nos anos anteriores, amadureceram suas habilidades de leitura. Nessa fase, o objetivo é a “Reconstrução das condições da produção, circulação, recepção/apreciação e replicação” das leituras realizadas. Isso é descrito em EF69LP44, que expressa a necessidade de

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o conceito social e histórico de sua produção (BNCC, 2018, p. 157)

Enfatiza-se que o trabalho com a literatura precisa ser contínuo para que os alunos cheguem ao Ensino Médio mais maduros e com um repertório cada vez mais robusto em relação ao texto literário. Assim, formam-se leitores reflexivos e atuantes em seu contexto social. O texto “Natal na barca” oferece essa oportunidade.

O conto traz como espaço principal uma barca onde se encontram quatro personagens: a narradora, uma mulher com uma criança, um velho bêbado e um bilheteiro. A narradora nos apresenta uma história de sofrimento e esperança da mulher com a criança que, em um primeiro momento, parece ter falecido e, ao final, surpreendentemente se revela viva.

Segundo Genette (1983), o suspense se baseia na proteção do desenlace e é alimentado pela reflexão do destino dos personagens. No conto, a atmosfera de suspense é construída via o uso de expressões que sugerem que a criança pode estar morta: a narração da mãe sobre a morte do primeiro filho, a doença misteriosa da criança e sua quietude prolongada.

- É. está doente, vou ao especialista, o farmacêutico de Lucena achou que eu devia consultar um médico hoje mesmo. Ainda ontem ele estava bem, mas de repente piorou. Uma febre... – Levantou a cabeça com energia. O queixo agudo era altivo, mas o olhar tinha a expressão doce. – Só sei que Deus não vai me abandonar. (TELLES, 1997, p. 21)

Essa característica inclui um papel crucial ao fazer, em um primeiro momento, com que a narradora e o leitor acreditem na morte da criança. É somente no final da narrativa que este mistério é resolvido, revelando que a criança está viva, o que produz no leitor o traço característico do suspense resolvido.

No que diz respeito à perspectiva narrativa, a narradora se enquadra como homodiegética não-protagonista, isto é, ela está presente na história, mas não é a personagem principal (Genette, 1983). Esta narrativa permite que o leitor acompanhe os eventos e descobertas junto à narradora, intensificando o suspense e a surpresa. Este papel de narradora é reforçado por sua atitude observadora e passiva, assim como pela sua escolha de não intervir na situação da mulher e da criança até o último momento.

Há também outra voz narrativa. Genette (1983) descreve a auto diegese como uma narrativa na qual o narrador é também o protagonista. No conto, a protagonista é uma mulher com a criança que também serve como narradora. Este foco na mulher como auto diegética dá ao leitor uma perspectiva íntima e pessoal do enredo. De acordo com Genette (1983), esta estratégia de narrativa pode aumentar a emoção do leitor e a confiança emocional na história, como no trecho a seguir:

- Faz uns seis meses. Imagine que nós vivíamos tão bem, mas tão bem! Quando ele encontrou por acaso com essa antiga namorada, falou comigo sobre ela, fez até uma brincadeira, a Duca enfeou, de nós dois fui eu que acabei ficando mais bonito... E não falou mais no assunto. Uma manhã ele levantou como todas as manhãs, tomou café, leu o jornal, brincou com o menino e foi trabalhar. Antes de sair ainda me acenou, eu estava na cozinha lavando a louça e ele me acenou através da tela de arame da porta, me lembro até que eu quis abrir a porta, não gosto de ver ninguém falar comigo com aquela tela de arame no meio... Mas eu estava com a mão molhada. Recebi a carta de tardinha, ele mandou uma carta. Fui morar com minha mãe numa casa que alugamos perto da minha escolinha. Sou professora. (TELLES, 1997, p. 22)

A mulher, ao longo da narrativa, descreve eventos que revelam muito sobre sua personalidade e sentimentos do mundo ao seu redor. O uso da autodiegese, portanto, aprofunda o entendimento do leitor sobre o protagonista e constrói um vínculo emocional entre o leitor e o personagem.

Em “O Prazer do Texto”, de Roland Barthes, depara-se com o “texto de prazer” e o “texto de fruição”. O primeiro cativa com a simplicidade da trama e a satisfação da resolução, enquanto o segundo transborda com possibilidades infinitas, desestabilizando o leitor ao perturbar o que se considera real.

- Foi logo depois da morte da morte do meu menino. Acordei uma noite tão desesperada que saí pela rua afora, enfiei um casaco e saí descalça e chorando feito louca, chamando por ele... Sentei num banco do jardim onde toda tarde ele ia brincar. E fiquei pedindo, pedindo com tamanha força, que ele, que gostava tanto de mágica, fizesse uma mágica de me aparecer só mais uma vez, não precisava ficar, só se mostrasse um instante, ao menos mais uma vez, só mais uma! Quando fiquei sem lágrimas encostei a cabeça no banco e não sei como dormi. Então sonhei e no sonho Deus me apareceu, quer dizer, senti que ele pegava na minha mão com sua mão de luz. E vi o meu menino brincando com o menino Jesus no jardim do Paraíso. Assim que ele me viu, parou de brincar e veio rindo ao meu encontro e me beijou tanto, tanto... Era tal sua alegria que acordei rindo também, com o sol batendo em mim. (TELLES, 1997, p. 23)

O suspense permeia a narrativa, fazendo eco à assertiva de Barthes em “O Prazer do Texto” quando ele declara: “Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta” (BARTHES, 1996, p. 22). A cena se desenrola numa barca em plena noite de Natal, cercada de silêncio e trevas, criando um clima denso e carregado de choques. O suspense é sustentado pela descrição minuciosa da atmosfera e do estado emocional dos personagens,

Fiquei sem saber o que dizer. Esbocei um gesto em seguida, apenas para fazer alguma coisa, levantei a ponta do xale que cobria a cabeça da criança. Deixei cair o xale novamente e voltei o olhar para o chão. O menino estava morto. Entrelacei as mãos para dominar o tremor que me sacudiu. Estava morto. A mãe continuava a niná-lo, apertando-o contra o peito. Mas ele estava morto. (TELLES, 1997, p. 24)

Este conto se mostra como um “texto de fruição”, cuja principal característica é provocar o leitor, desafiando suas expectativas. A narrativa se apoia no suspense através do desconhecimento do destino da embarcação e da situação da criança enferma. Assim, a trama prende o leitor em um estado de tensão contínua, alimentando a ansia pela resolução do enigma.

A morte e a ressurreição do menino em meio à escuridão e ao silêncio da barca onde se desenrola a narrativa estão imbuídos de um elemento de suspense que desafia a lógica e a razão.

- Acho melhor nos despedirmos aqui – disse atropeladamente, estendendo a mão.

Ela pareceu não notar meu gesto. Levantou-se e fez um movimento como se fosse pegar a sacola que lhe estendi, antes mesmo que eu pudesse impedi-lo, afastou o xale que cobria a cabeça do filho.

- Acordou o dorminhoco! E olha aí, deve estar agora sem nenhuma febre. (TELLES, 1997, p. 24)

Em “O Prazer do Texto” (1996), Roland Barthes expressa a ideia de que a literatura não possui outro lugar além do excesso, do poder e do avesso. Segundo ele, ela surge do que é suplementar; não do que é necessário, e aquilo que ela expressa sempre vai além do já estabelecido.

O texto não somente perturba a tranquilidade dos personagens e do leitor, mas, também, desafia a ideia convencional de realidade. O momento em que uma criança ressuscita é um exemplo desse “transbordamento do real”,

- Acordou?!

Ela teve um sorriso.

- Veja...

Inclinei-me a criança abria os olhos – aqueles olhos que eu vira cerrados tão definitivamente. E bocejava, esfregando a mãozinha na face de novo corada. Fiquei olhando sem conseguir falar.

- Então, bom Natal! – disse ela, enfiando a sacola no braço.

Encarei-a. Sob o manto preto, de pontas cruzadas e atiradas para trás, seu rosto resplandecia. (TELLES, 1997, p. 24)

Nesse caso, a autora faz um jogo de possibilidades, provocando no leitor uma experiência de estranhamento e questionamento da realidade apresentada. A partir da perspectiva de Barthes, o silêncio presente em toda a narrativa, aguçando o suspense, também pode ser considerado como uma linguagem. No conto, o silêncio não é apenas uma ausência de som, mas um poderoso instrumento de expressão e comunicação, aumentando a espera e o mistério em torno da viagem de barco e dos passageiros. Barthes, em “O Prazer do Texto” (1996), considera o silêncio como um “lugar do poder” e um “lugar do prazer”.

O leitor é constantemente confrontado com o inexprimível, com o que está além das palavras: a morte do filho, a solidão da mulher, a esperança em meio à adversidade. Nesses momentos, o texto desafia os limites do que pode ser expresso em palavras, e o silêncio emerge como um poderoso ato de expressão. Barthes (1996) enfatiza a existência do inexprimível na literatura, sustentando que o inexprimível não se encontra no conteúdo da fala, mas no próprio ato de expressão.

“Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles, é uma narrativa que evidencia a pujança da arte literária pura, com vigor, expressividade e força que há no ser humano, desnuda os medos, a fragilidade, a coragem, a fé. Quando esse texto é mediado por um professor em sala de aula, torna-se um desafio gratificante para ambos, docente e discente.

É fundamental que a escola assuma suas responsabilidades em assegurar ao estudante o acesso à literatura e uma abordagem adequada das obras literárias. Isso não deve ser feito com o intuito de ensinar gramática, mas sim para permitir que o aluno experimente o prazer e a fruição contidos no texto literário.

Espera-se que, ao fim da “viagem literária”, o aluno possa se identificar com a narradora homodiegética da história: “Saí por último da barca. Duas vezes voltei-me ainda para ver o rio. E pude imaginá-lo como seria de manhã cedo: verde e quente. Verde e quente.” (TELLES, 1997, p. 25). Almeja-se que ele “saia por último”, descubra outras “barcas” e continue sua navegação literária.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectivas, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: etapa ensino fundamental. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://is.gd/YvgwtT>. Acesso em: 29 maio 2023.
- GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**: ensaio de método. Lisboa: Vegas, 1983.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TELLES, Lygia Fagundes. **Natal na barca**. IN: *Venha ver o pôr-do-sol*. São Paulo: Ática, 1997.

ANÁLISE COMPARATIVA DA CONSTRUÇÃO NARRATIVA EM *DOM CASMURRO*, DE MACHADO DE ASSIS, E *MADAME BOVARY*, DE GUSTAVE FLAUBERT¹

Alice Cristina Fernandes Santos²
Elaine Fernandes Ferreira³

INTRODUÇÃO

É notável que a obra *Dom Casmurro*, romance publicado por Machado de Assis em 1899, seja uma narrativa que explora temas como a hipocrisia social, a construção da identidade e a complexidade da experiência humana, dentre outros. O enredo da obra se desenvolve por meio das reminiscências de Bento Santiago, narrador personagem que revive suas experiências no Rio de Janeiro no final do século XIX. Personagens como Capitu e Escobar são essenciais para a trama, que gira em torno de ciúmes e traições, criando uma atmosfera de suspense e ambiguidade ao longo da narrativa e a história se destaca pelo uso de recursos retóricos tais como a metalinguagem e ironia, convidando o leitor à reflexão sobre a própria escrita ficcional/memorialística posta em questão.

Por outro lado, *Madame Bovary*, romance escrito por Gustave Flaubert em 1857, é um marco da literatura de estilo realista, permeada por uma forte crítica à sociedade burguesa da França daquele período. Dividida

¹Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Raphael Bessa Ferreira, docente do PPGELL-CCSE-UEPA e professor efetivo da Universidade do Estado do Pará (UEPA), editor-chefe da Revista Ribanceira Email: ru-98@hotmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/9646299144638951>

²Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Letras na Universidade do Estado do Pará (UEPA), e Cursando Técnico em Informática no Instituto Federal do Pará (IFPA). E-mail: alicefernandes847@gmail.com

³Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Letras na Universidade do Estado do Pará (UEPA), Técnica em Marketing 2021, pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). E-mail: elainelara173920@gmail.com

em três partes, esta obra narra a vida da personagem Emma Bovary, uma mulher insatisfeita com sua vida provinciana e que busca a realização de seus sonhos românticos. A narrativa flaubertiana apresenta uma análise profunda da psicologia dos personagens e dos perigos da idealização do amor. Com um enredo que prima pela descrição detalhista e pelo uso de elementos expressivos que denotam o efeito irônico com que o narrador em terceira pessoa investe os personagens e à trama ali narrada, Flaubert convida os leitores a refletirem sobre as ilusões que moldam a vida humana e as consequências das escolhas feitas em meio a existência em seio social moldado pelas relações de interesses econômicos, típicos da burguesia ascendente da modernidade.

Devido à pertinência de elementos comuns, tanto no que tange ao plano da forma (expressividade do texto) quanto ao plano de conteúdo (temas presentes no enunciado ficcional), das obras *Dom Casmurro* e *Madame Bovary* na literatura mundial, busca-se, por meio de análise comparativa entre as narrativas machadiana e flaubertiana, desbravar a causa da personagem Maria Capitolina possuir um desfecho sereno em comparação ao visto na narrativa flaubertiana, tendo em vista que a personagem principal, Emma Bovary, se suicida no desenlace da obra. Diante disso, coloca-se a seguinte questão: quais os possíveis motivos para os autores optarem por dar tais destinos às suas personagens femininas?

Faz-se necessário, com isso, agregar à fortuna crítica machadiana a investigação de elementos expressivos caracterizadores do estilo desse autor em consonância com as características narrativas do estilo flaubertino, tomando como pressuposto a construção de ambas as narrativas no que diz respeito à constituição das personagens femininas Emma Bovary e Maria Capitolina.

Diante das diferentes abordagens, foram analisados os romances *Dom Casmurro* e *Madame Bovary*, considerando a configuração da narrativa em ambos. A pesquisa buscou ainda averiguar as diferentes formas das narrativas presentes nos romances, distinguindo os meios expressivos em viabilizar enredos distintos nestes autores, e como são construídas as personagens Emma Bovary e Maria Capitolina.

Autores e teóricos da crítica literária, frequentemente, apresentam abordagens e metodologias distintas para estudos de textos literários, cada um, dessa forma, disponibilizando uma contribuição única para o campo. Assim, buscou-se estabelecer uma pesquisa qualitativa com apoio teórico que conduz o estudo, norteando às interpretações de ambas as obras.

Segundo Moisés (2009), a análise literária não possui um modelo fixo, pois cada pesquisador tem suas próprias características, o que enriquece as interpretações das obras. Desta feita, utilizaram-se as contribuições do aporte teórico da Literatura Comparada, mais precisamente, a partir dos pressupostos postulados por Nitrini (2010), permitindo uma análise crítica que identifica similaridades e diferenças entre textos, destacando suas originalidades. Por seu turno, Bosi (2007) oferece uma visão abrangente da literatura de Machado de Assis, revelando um leque de interpretações possíveis graças a uma fortuna crítica que dialoga com aspectos hermenêuticos imbuídos na prosa do Bruxo do Cosme Velho. Por fim, Salvatore D'Onofrio (2002) lança mão de organizar a evolução da literatura ocidental, apresentando autores e obras essenciais para o estilo da prosa realista, fundamentais para a compreensão dos romances de Flaubert e Machado de Assis.

Assim, essa pesquisa contou com uma diversidade de abordagens metodológicas, como expõe Moisés (2009), Nitrini (2010), Bosi (2007) e D'Onofrio (2002), tendo em vista que cada teórico contribui, de maneira única e interdependente, para a prática da investigação comparativa, auxiliando no estudo em questão.

Posto isso, o artigo está distribuído, além desta Introdução, em mais dois momentos. Um capítulo, intitulado “Capitu E Emma: Um Espelho Reflexivo de Desejos e Insatisfações”, no qual é apresentada a interpretação dos romances *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, demonstrando a similaridade de elementos narrativos no que tange à constituição das personagens femininas destas obras seminais do século XIX e, por fim, nas “Considerações Finais” onde estão elencadas as principais questões abordadas no capítulo de análise, buscando concluir o estudo aqui esboçado e almejando descortinar aquilo que fora posto enquanto objetivos do estudo.

CAPITU E EMMA: UM ESPELHO REFLEXIVO DE DESEJOS INSATISFAÇÕES

Os romances *Dom Casmurro* e *Madame Bovary* são duas obras primas da literatura mundial que exploram temas como o amor, a traição e a obsessão. Estas narrativas apresentam diversas similaridades, que vão desde o narrador em primeira pessoa, que utiliza recursos como a memória, reflexões e ironias para construir o desenlace das histórias, como também apresentam personagens insatisfeitos com os seus casamentos, tais como Bentinho, por exemplo, que questiona a fidelidade de sua esposa, Capitu; enquanto Emma busca um refúgio em relacionamentos extraconjugais para tentar fugir da rotina da sua vida com Charles.

As obras também apresentam fatos psicológicos que exploram desejos, conflitos e contradições. Diante disso, é notável que as dúvidas e o ciúme gerados em torno do personagem Bentinho o consumam por dentro, enquanto Emma é dominada pelos seus desejos românticos.

Diante dos fatos mencionados, pode-se notar a similaridade na descrição das características das personagens femininas, como os gestos e os olhares, sensações que revelam a intensidade do momento e a profundidade dos sentimentos envolvidos. Tendo em vista que ambas, Capitu e Emma, possuem uma relação conjugal conturbada, estando a personagem machadiana diante de um casamento infeliz com inúmeras desconfianças por parte de seu marido; percebe-se que a personagem flaubertiana, por sua vez, idealizava uma vida diferente na zona urbana por sonhar com um casamento enquanto oportunidade para ingressar na vida social parisiense. Contudo, a decepção de Emma revela um casamento junto a um marido acomodado, pacato e sem grandes ambições, fazendo-a buscar uma fuga da realidade em relações extraconjugais e no consumismo próprios de uma elite burguesa.

Na obra machadiana, o narrador descreve a personagem Capitu com detalhes, destacando os olhos grandes e claros desta, reforçando a importância dos elementos simbólicos na narrativa e tornando-se fundamental para a trama da obra. Não por acaso, o narrador machadiano ressalta os aspectos do vestido de chita desbotado e os cabelos feitos em

traças, evidenciando que Capitu possuía uma vida simples, contextualizando os aspectos cotidianos e a simplicidade da vida daqueles de extrato econômico inferior.

Ressalta-se, ainda, que o narrador-personagem descreve, minuciosamente, as mãos de Capitu, as quais são cuidadas com amor apesar dos “ofícios rudes”. Em dado momento da narrativa, o narrador tece o seguinte comentário acerca dos cabelos de Capitu: “Os cabelos grossos, feitos em duas tranças, com as pontas atadas uma à outra, à moda do tempo, desciam-lhe pelas costas” (ASSIS, 2005. p. 14), enfatizando aspectos que descrevem a personagem no intuito de reforçar a importância dos detalhes e relevantes à construção da imagem vívida e marcante para destacar as características dos cabelos da protagonista:

Quis insistir que nada, mas não achei língua. Todo eu era olhos e coração, um coração que desta vez ia sair, com certeza, pela boca fora. Não podia tirar os olhos daquela criatura de quatorze anos, alta, forte e cheia, apertada em um vestido de chita, meio desbotado. Os cabelos grossos, feitos em duas tranças, com as pontas atadas uma à outra, à moda do tempo, desciam-lhe pelas costas.

Morena, olhos claros e grandes, nariz reto e comprido, tinha a boca fina e o queixo largo. As mãos, a despeito de alguns ofícios rudes, eram curadas com amor, não cheiravam a sabões finos nem águas de toucador, mas com água do poço e sabão comum trazia-as sem mácula. Calçava sapatos de duraque, rasos e velhos, a que ela mesma dera alguns pontos. (ASSIS, 2005. p. 14-15).

Assim como na obra machadiana, na narrativa flaubertiana o narrador também descreve os detalhes da personalidade de sua heroína, Emma, utilizando figura de linguagem da comparação para demonstrar em detalhes as mãos desta, assim, expondo a “brancura das suas unhas”, que “eram brilhantes, e finas nas pontas” e “cortadas em forma de amêndoas”. Apesar disso, é narrado ainda que as “mãos não eram bonitas”, revelando as características físicas de Emma:

Charles ficou surpreendido pela brancura das suas unhas. Eram brilhantes, finas nas pontas, mais brunidas do que

os mármore de Dieppe, e cortadas em forma de amêndoa. A mão, no entanto, não era bonita, talvez por não ser suficientemente pálida e por ser um pouco seca nas falanges, era também comprida demais e sem suavidade de linhas nos contornos. O que ela tinha de belo eram os olhos, apesar de castanhos, pareciam negros por causa das pestanas, o seu olhar era franco e tinha um arrojo inocente. (FLAUBERT, 2007, p. 24-25).

Logo, o narrador faz menção aos olhos da personagem, o que consiste em criar uma atmosfera de ambiguidade tipificadora da sensação de mistério e intensidade jungidos ao “olhar” de Emma: “belos olhos apesar de castanhos” e “negros por causa das pestanas”, sugerindo que Emma tinha um olhar franco, determinado a sua coragem e inocência, ainda que mantendo uma sinceridade e honestidade em suas ações e atitudes.

No desenlace da obra flaubertiana, o narrador destaca ainda a forma como são arrumados os cabelos da personagem, que consiste no formato de dois “bandós negros”, os quais são divididos em duas partes e presos na lateral da cabeça, enfatizando a cor e a lisura deles.

Além disso, a menção da gola branca ressalta a elegância e a feminilidade de Emma. Entretanto a descrição das faces rosadas e o uso da luneta de tartaruga reforça a visualização da personagem. Assim, o narrador fornece elementos visuais que contribuem para a construção da imagem desta personagem por parte do leitor:

O pescoço saía-lhe de uma gola branca. Os cabelos, em dois bandós negros que pareciam inteiriços, por serem muito lisos, dividiam-se no meio da cabeça por um fino risco que se afundava ligeiramente seguindo a curva do crânio, e, mal deixando ver a ponta da orelha, iam unir-se atrás num grande carrapicho, com um jeito ondulado junto das fontes, que o médico da aldeia via ali pela primeira vez na sua vida. Tinha as faces rosadas. (FLAUBERT, 2007, p. 23).

Nesta perspectiva, é notável que no romance machadiano o autor atribui um capítulo para enaltecer o olhar da personagem Capitolina, como visto no capítulo XVIII, “Olhos de ressaca”. É possível observar nesta parte do romance que o autor se vale do uso de expressões e figuras

de linguagens, aparentemente simples, mas que escondem uma rica camada de significado, convidando o leitor a desvendar a essência da personagem. Portanto, ao analisar o início do primeiro parágrafo, é possível identificar a presença da metáfora na seguinte frase: “Tudo era matéria às curiosidades de Capitu”.

Conforme são apresentados diferentes elementos no texto, como o termo “matéria”, que pode ser interpretado não apenas como uma substância física, mas também como um tópico ou tema de interesse, essa ampliação de significado ajuda a entender a curiosidade de Capitu em relação a vários aspectos da vida. Ou seja, a expressão sugere uma abrangência global, que enfatiza a amplitude e a profundidade das curiosidades da personagem. Assim, os elementos narrativos combinam para transmitir nuances de significados das características da personagem que são próprias à construção do universo ficcional:

Tudo era matéria às curiosidades de Capitu. Caso houve, porém, no qual não sei se aprendeu ou ensinou, ou se fez ambas as cousas, como eu. É o que contarei no outro Capítulo. Neste direi somente que, passados alguns dias do ajuste com o agregado, fui ver a minha amiga; eram dez horas da manhã. D. Fortunata, que estava no quintal nem esperou que eu lhe perguntasse pela filha [...]. (ASSIS, 2005, p. 35).

Por conseguinte, o enunciado: “porém, no qual não sei se aprendeu ou ensinou, ou se fez ambas as cousas, como eu” revela certa ambiguidade, entrelaçada sem uma clareza ou distinções entre o ato de aprender ou ensinar, refletindo as relações interpessoais no processo de troca de conhecimento diante da incerteza do narrador para com seu interlocutor, sugerindo uma complexidade na dinâmica entre os personagens.

Neste mesmo capítulo é usada a expressão “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”, expondo uma ambiguidade. O adjetivo “oblíqua” pode ser interpretado como um olhar misterioso e ardiloso, já a expressão “dissimulada” ressalta que os olhos da personagem possuem uma natureza que esconde algo e que pode ser imperceptível, assim criando uma atmosfera de mistério em torno dos olhos.

Além disso, essa descrição dos olhos de Capitu é complementada por figuras de linguagem, tais como metáfora e personificação. O narrador descreve seus próprios olhos como “longos, constantes e enfiados” nos olhos de Capitu, atribuindo-lhes características humanas ao utilizá-los para “mirar” e “examinar”. Essa personificação dos olhos do narrador contribui para criar uma atmosfera intensa e envolvente na cena:

Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada.” Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se podiam chamar assim. Capitu deixou-se fitar e examinar. Só me perguntava o que era, se nunca os vira, eu nada achei extraordinário; a cor e a doçura eram minhas conhecidas. A demora da contemplação creio que lhe deu outra idéia do meu intento; imaginou que era um pretexto para mirá-los mais de perto, com os meus olhos longos, constantes, enfiados neles, e a isto atribuo que entrassem a ficar crescidos, crescidos e sombrios, com tal expressão que... [...]. (ASSIS, 2005, p. 35).

Dando continuidade à obra machadiana, pode-se observar que no capítulo CXXIV, também intitulado “Olhos de Ressaca”, o narrador descreve o falecimento do seu amigo Escobar. No entanto, o que mais chama atenção são os olhos de sua amada, na última despedida ao defunto, quando Maria Capitolina fixa os olhos no falecido, no que o narrador-personagem descreverá como um olhar apaixonado atribuído graças às lágrimas. A expressão “olhos de ressaca” evoca a ideia de mistério e perigo, fazendo uma comparação metafórica aos olhos de Capitu, relacionando o seu olhar à “vaga do mar”, marcando a imensidão e a força que tomam as emoções naquele momento.

No final do capítulo, o narrador-personagem descreve “como se quisesse tragar também o narrador da manhã”, com uma metáfora presente na descrição de olhar tentador repleto de intensidade, dando ao leitor a imagem do narrador sendo tragado pela ressaca do mar, o que pode ser interpretado como símbolo de força poderosa da paixão ou da morte. Dessa forma, o autor Machado de Assis explora as profundezas da alma

de forma sutil e poética, sem revelar tudo de forma explícita, enriquecendo a linguagem do romance:

[...] Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas...

As minhas cessaram logo. Fiquei a ver as dela; Capitu enxugou-as depressa, olhando a furto para a gente que estava na sala. Redobrou de carícias para a amiga, e quis levá-la; mas o cadáver parece que a retinha também. Momento houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais os da viúva, sem o pranto nem palavras desta, mas grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora, como se quisesse tragar também o nadador da manhã. (ASSIS, 2005, p. 121).

Já na obra flaubertiana, é possível notar que autor faz o uso da expressão “oblíqua”. No entanto, faz-se referência ao sol qual a imagem do astro se pondo na pradaria, o que pode simbolizar o fim da vida de Emma e à chegada da escuridão ou da tristeza. As árvores que projetam sombras escuras entre pedras brancas podem representar a morte e a melancolia que agora dominam a vida dos personagens:

[...] As janelas da aldeia brilhavam todas com o fogo dos raios *oblíquos* do Sol, que se punha na pradaria. Colocou uma mão na frente dos olhos e avistou no horizonte um cercado de muros onde algumas árvores, aqui e além, faziam sombras escuras entre pedras brancas, depois continuou o caminho, num trote lento, porque o potro coxeava [...]. (FLAUBERT, 2007, p. 517, *itálicos nossos*).

Tais aspectos revelam certa dúvida diante da leitura destes trechos, presentes, respectivamente, nos textos destes dois autores: será possível que Machado de Assis tenha sido influenciado pelo trecho da obra de Flaubert, já que Machado atribui dois capítulos aos olhos em formato “oblíquo”, de modo a enaltecer a sua personagem feminina? Posto que ambas as narrativas apresentam similaridades no desfecho da morte das personagens femininas, tanto no impacto emocional quanto nos efeitos psicológicos destilados às personagens, observa-se que os autores abordam

na construção de seus romances uma sequência de elementos fartos de suspenses e ambiguidades.

O desfecho de Capitu em *Dom Casmurro* é envolto em um turbilhão de emoções e questionamentos, deixando o leitor intrigado até o fim. A viagem à Europa, sem um propósito definido – a não ser “não passear, nem ver nada, novo nem velho” (ASSIS, 2005) –, abre um leque de interpretações sobre as motivações de Capitu. Era uma fuga da dor da traição? Uma busca por paz interior? Ou algo mais obscuro se escondia por trás dessa jornada?

As cartas enviadas por Capitu, descritas como “submissas, sem ódio, acaso afetuosas, e para o fim saudosas” (ASSIS, 2005), intensificam a ambiguidade da personagem. O tom submisso pode ser interpretado como resignação ou mesmo aceitação da situação imposta por Bentinho. Mas, e se, por trás dessa aparente submissão, existisse mágoa reprimida, um amor não correspondido ou até mesmo a revelação de uma verdade ainda mais complexa?

A morte de Capitu sobressai como um fantasma sobre a narrativa, tecendo dúvidas e questionamentos que permeiam toda a obra. A ausência de detalhes sobre o falecimento, apenas mencionado como um fato consumado, intensifica o mistério e abre espaço para diversas interpretações. A simples menção de “morta” feita por Ezequiel, o filho de Capitu, carrega consigo uma ambiguidade intrigante. A expressão “morreu bonita”, utilizada para suavizar a ideia da morte, enfatiza a beleza da personagem Maria Capitolina, buscando amenizar a dor do “pai” e evitar a culpa por seus próprios atos, ou uma representação da visão idealizada que Bentinho ainda guarda de Capitu, mesmo após todas as dúvidas e questionamentos que o atormentam.

Essa ambiguidade da morte de Capitu é um dos elementos que elevam *Dom Casmurro* à categoria de grande romance, pois, ao invés de oferecer respostas definitivas, Machado de Assis convida o leitor a questionar as próprias convicções extraídas ao longo do desenvolvimento da narrativa, buscando se debruçar sobre temas como fidelidade, traição e a natureza da verdade.

A impossibilidade de determinar com clareza se Capitu realmente traiu Bentinho ou se tudo não passou de um ciúme obsessivo é que alimenta a expectativa do leitor e ensaja riqueza à obra. A morte de Capitu, envolta em mistério e ambiguidade, torna-se um elemento crucial para a construção da complexa narrativa.

Já o romance *Madame Bovary* narra a morte da personagem Emma como um momento dramático, demonstrando a angústia e desespero diante das consequências de seus atos. A narrativa se inicia com uma imagem caótica “rebentavam no céu glóbulos cor de fogo” (FLAUBERT, 2007, p. 528) como se a própria mente de Emma estivesse em colapso, despedaçando-se em imagens caóticas e vívidas. A metáfora pode ser interpretada de diferentes maneiras, como uma possibilidade que representa as alucinações de Emma, bem como do fruto do seu estado mental em ebulição.

A insistência da personagem em obter a chave e o pó branco, mesmo diante da hesitação de Justin, revela seu estado de desespero e loucura. Essa busca incessante pode ser vista como uma tentativa desesperada de encontrar alívio para a dor e o sofrimento. No entanto, também pode ser interpretada como um ato de rebeldia contra a repressão social e a falta de controle que Emma sente sobre sua própria vida:

[...] Eh! não vale a pena, que eu depois lhe digo. Vamos, alumia-me!

Entrou no corredor para onde dava a porta do laboratório. Na parede estava pendurada uma chave com a etiqueta: cafarnaum.

- Justin! - chamou o boticário, que já se impacientava.

- Vamos subir! Ele seguiu-a.

A chave girou na fechadura e ela foi direita à terceira prateleira, tal a exatidão com que a memória a guiava, agarrou no frasco azul, arrancou-lhe a tampa, meteu-lhe a mão e, retirando-a cheia de um pó branco, pôs-se a comê-lo diretamente. (FLAUBERT, 2007, p. 23).

O ato de ingerir o “pó branco” é complexo e admite diversas interpretações. É possível que o suicídio tenha sido premeditado como um gesto final para escapar da dor e da humilhação. Por outro lado, a ação também pode ser vista como um momento de descontrole, impulsionada

pelo desespero e pela angústia. No limite, a atitude ato de Emma pode ser visto como um último ato de rebeldia contra as normas sociais que a aprisionavam e a impediam de viver a vida que tanto desejava. O trecho “Ela se sentiu invadida por uma onda de frio” descreve, metaforicamente, o declínio final de Emma.

A narrativa da descrição da agonia da protagonista após ingerir o veneno é impactante, pois “Ela não tardou a vomitar, sangue”. Os membros contraídos, o sangue nos lábios, as manchas escuras no corpo e o pulso fraco como uma corda prestes a romper retratam o sofrimento físico da personagem. No entanto, também podem ser vistos como metáforas para o seu sofrimento emocional, representando a dor e o desespero que a consomem por dentro.

Em meio à dor física, Emma se entrega ao desespero emocional, amaldiçoa o veneno, implorando por uma morte rápida ao rejeitar qualquer ajuda. Os gritos “horríveis” de Emma revelam seu desespero e agonia. Desta forma, as motivações por trás desses gritos seriam apenas expressões de dor física? Ou também representam um grito de revolta contra a vida que a aprisionou? Ou, ainda, um pedido de ajuda que não encontra eco?

O trecho “A Morte de Emma” é um exemplo magistral da escrita de Flaubert, que utiliza recursos literários como simbolismo e detalhes significativos para criar uma cena comovente e complexa. A cena explora temas como a morte, a dor, a perda, a hipocrisia e a esperança, proporcionando ao leitor uma reflexão profunda sobre a natureza humana e as consequências de suas escolhas.

Embora ambas as personagens femininas sejam marcantes na literatura, Emma Bovary e Capitu traçam trajetórias distintas em seus respectivos romances. Emma encontra no suicídio a derradeira fuga de seus tormentos existenciais, já para Capitu, a narrativa expõe um destino implícito, deixando em aberto a natureza e motivação de sua morte, sendo possível perceber que a morte da personagem, embora mencionada, não é detalhada, deixando em aberto as circunstâncias e motivações que a levaram ao óbito. Essa ambiguidade contribui para a complexa construção da personagem e para a riqueza interpretativa da obra, marcando desfecho distinto em comparação com o fim de Emma no romance *Madame Bovary*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou comparativamente a construção narrativa em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e em *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert. Ao investigar a narrativa machadiana, foi possível observar que a personagem Maria Capitolina tem um destino sereno em comparação com a narrativa flaubertiana, na qual a personagem principal, Emma Bovary, se suicida no desenlace da obra. Buscou-se analisar a narrativa de ambos os romances considerando a configuração da narrativa diante da construção de tais personagens femininas.

Ao longo da pesquisa, identificou-se que os romances apresentam similaridades notáveis, evidenciando a riqueza da literatura em explorar temas universais por meio de personagens complexas, o que constata que os autores optaram por destinos distintos para suas personagens femininas, tecendo trajetórias singulares e instigantes. Com base nas ideias de Bosi (2007), foi possível identificar e destacar características da representação da sociedade em contextos narrativos que valorizam a leitura significativa e uma análise crítica.

Além disso, para entender e compreender melhor a narrativa ocidental, foi de suma importância o apoio de D'Onofrio (2002), fornecendo mais que o essencial para o desenvolvimento da investigação para uma melhor compreensão da obra flaubertiana.

Ao concluir este estudo, espera-se ter contribuído para o avanço do conhecimento na área da literatura e para os estudos comparados. Acredita-se, por fim, que este trabalho representa um marco importante na compreensão da análise comparativa da construção narrativa em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 2005.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **A literatura ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.
- FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2009.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**. São Paulo: Edusp: 2010.

DESAFIOS DA LINGUAGEM NA ERA TECNOLÓGICA: ABORDAGENS DO PROCESSAMENTO DE LINGUAGEM NATURAL NA EDUCAÇÃO¹

Genesis Santos de Oliveira²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As tecnologias emergentes têm tido um grande impacto na educação introduzindo diversas formas de aprendizado, disseminando o conhecimento e, especialmente, transformando as interações entre professores e alunos. Esse impacto tecnológico tem gerado mudanças significativas no campo educacional que, prontamente, absorve as mais recentes ferramentas tecnológicas disponíveis. A integração entre as mídias tradicionais, como televisão e rádio e as novas mídias como a internet, já não é algo estranho ao ambiente escolar. Pelo contrário, essa integração contribui para a criação de estratégias de ensino inovadoras, promovendo oportunidades de aprendizagem autônoma e contínua (Brito; Purificação, 2011).

Nem todos os professores e alunos possuem familiaridade e disponibilidade para utilizar as ferramentas tecnológicas, o que interfere diretamente no progresso acadêmico dos alunos. Isso também acarreta tensões para os professores, que precisam se adaptar as novas dinâmicas, elaborar novos métodos de ensino, criar planos de aula e, além disso, instruir os alunos sobre o manuseio desses recursos tecnológicos. Essa situação gera desafios adicionais no ambiente escolar (Miranda, *et al.*, 2022).

¹Trabalho orientado pelo Profa. Mestra Denise Ramos Cardoso, Docente do Curso de Curso de Letras CSSE-UEPA e professor efetivo da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8136608282415040>

²Mestre Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas pelo PPGELL-UEPA. Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Pará. Email: joao.reis@escola.seduc.pa.gov.br
ORCID: 0009-0006-0390-7152

A necessidade fundamental de comunicação na condição humana, aliada à disseminação da Web, possibilita a geração diária de uma ampla quantidade de textos escritos e falados. Com o vasto conteúdo textual presente em mídias sociais, aplicativos de mensagens, e-mails, análises de produtos, notícias, pesquisas e livros digitais, tornou-se crucial a implementação de processamento automático de textos para prover suporte ou realizar tomadas de decisão em diversas atividades cotidianas (Oliveira, *et al.* 2022).

Diante dessa evolução, o propósito dessa pesquisa teve como objetivo geral a análise dos impactos e desafios da integração da linguagem na era tecnológica da Educação, enfatizando as diferentes abordagens e implicações do Processamento de Linguagem Natural (PLN) em diversos contextos comunicativos. Os objetivos específicos foram: (a) realizar uma revisão abrangente da literatura relevante PLN, (b) identificar as principais tendências e desafios associados à linguagem na era tecnológica e (c) apresentar a contribuição da PLN na Educação.

A metodologia adotada seguiu uma abordagem qualitativa, baseada na revisão bibliográfica existente; o embasamento teórico incidiu em autores proeminentes nos campos da linguagem, tecnologia da informação e comunicação, com ênfase nas contribuições de estudiosos brasileiros.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PROCESSAMENTO DE LINGUAGEM NATURAL (PLN)

Cerca de 40 anos atrás, os homens programaram os computadores para começarem a adquirir habilidades rudimentares, a fim de compreenderem a linguagem natural. À medida que os sistemas computacionais evoluíram em sua capacidade de processar textos em linguagem humana, a quantidade de texto legível por computador aumentou significativamente. Inicialmente, esses esforços eram denominados como “entendimento da linguagem natural”, termo que foi substituído, com maior frequência atualmente, pelo termo “processamento de linguagem natural” (Falcão; Lopes; Souza, 2022).

O Processamento de Linguagem Natural (PLN) é um conjunto de técnicas da Ciência da Computação voltado para a interação entre humanos e computadores. Ele se concentra em transformar textos em formatos compreensíveis para máquinas, permitindo a análise, modelagem e classificação de informações linguísticas. Essas atividades são realizadas por meio de abordagens avançadas de aprendizado de máquina e aprendizado profundo (Ribeiro, et al., 2020)

Por meio de algoritmos que capacitam a compreensão e geração de linguagem natural, o PLN oferece recursos valiosos para automatizar tarefas que normalmente seriam executadas, de forma manual, por seres humanos. Para alcançar esse fim, uma série de tarefas é realizada com o auxílio de técnicas específicas, visando cumprir o objetivo estabelecido para cada atividade. Portanto, é evidente que o PLN pode ser uma contribuição significativa para as atividades dos professores em termos da avaliação de textos ou discursos produzidos por alunos no ambiente educacional (Barbosa; Campelo, 2020).

A PLN é uma vertente da Inteligência Artificial (IA) que visa capacitar os computadores a compreenderem e responderem de maneira apropriada à linguagem utilizada pelos humanos. Um de seus aspectos fundamentais é a classificação de texto, que consiste na atribuição automática de uma categoria específica a um determinado texto, como positivo ou negativo. Isso possibilita abordagens na área de aprendizado de máquina, permitindo a conversão de texto em informações organizadas e estruturadas (Sampaio, 2021). Assim, o objetivo do PLN é capacitar os computadores a lidarem com a linguagem humana de forma a realizar uma série de habilidades que são inerentes aos seres humanos. Isso inclui compreender, gerar, extrair informações úteis, comunicar-se, e diversas outras capacidades. Para uma análise mais aprofundada sobre esse tema, consulte (Caseli; Freitas; Viola, 2022).

Compreende-se que a linguagem natural implica na capacidade de interpretar a mensagem transmitida, seja por um indivíduo ou por um programa. O seu objetivo central é capacitar os computadores a compreenderem a linguagem humana. No entanto, esse processo é desafiador devido às ambiguidades, incertezas e necessidade de contexto para a máquina entender o significado das informações. Existem diversas aplicações do

PLN em nosso cotidiano, como a correção automática ao digitar um texto, sugestões de palavras ao redigir uma mensagem no *WhatsApp* e análise de sentimentos, onde empresas buscam informações na internet para embasar suas decisões. Esses exemplos ilustram como o PLN é empregado em diversas situações para facilitar e aprimorar a interação entre humanos e máquinas (Sampaio, 2021).

De acordo com Oliveira e colaboradores (2022), a linguagem natural apresenta uma natureza complexa, repleta de ambiguidades e constantes mudanças, requerendo dos seres humanos tempo e estudo para compreenderem os sistemas de princípios, condições e regras subjacentes a todas as línguas, tanto que, desenvolver algoritmos capazes de interpretar a linguagem é um dos desafios mais intrínsecos e cruciais para o Processamento de Linguagem Natural (PLN).

A linguagem natural se refere ao modo de comunicação utilizado por uma comunidade no seu dia a dia, como o português, francês ou inglês. Esta forma de linguagem pode ser expressa por meio de símbolos ou textos, que obedecem a um conjunto de normas e regras (gramática) para determinar seu uso correto (Fernandes, 2023).

Segundo Falcão, Lopes e Souza (2022), os progressos recentes em PLN por meio de redes neurais têm impulsionado diversas pesquisas que se concentram em tarefas específicas, tais como classificação de texto, análise semântica, extração de informações, entre outras, tanto que os autores destacam que o PLN oferece uma abordagem automatizada para avaliar a similaridade entre pares de requisitos. Essa similaridade é utilizada como critério para classificar ou filtrar os pares de requisitos, identificando a probabilidade de serem equivalentes.

Também citam que o PLN oferece diversas abordagens, pois existem inúmeras técnicas nesse campo, cada uma com desempenho diferente dependendo do contexto. Por exemplo, suas aplicações incluem tradução automática, esclarecimento de significados de palavras, resumos, análise sintática, reconhecimento de entidades nomeadas, compreensão e categorização supervisionada de documentos de texto, extração de conteúdo, criação de ferramentas de recomendação e sistemas de suporte à decisão, expansão de consultas, estruturação de perguntas e respostas, além de análise de sentimentos (Falcão, Lopes e Souza, 2022).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a era tecnológica está em constante evolução, as tendências e desafios associados à linguagem natural se tornam elementos cruciais na ampliação do Processamento de Linguagem Natural (PLN). Nesse sentido, será pontuado no próximo tópico quais as tendências e desafios associadas a linguagem, tais concepções presentes na literatura.

2.2 TENDÊNCIAS E DESAFIOS ASSOCIADOS À LINGUAGEM NA ERA TECNOLÓGICA

Vale contextualizar que as línguas humanas são sistemas complexos, dinâmicos e abertos; sua robustez não está, necessariamente, na precisão, mas, ao contrário, está cheia de polissemia aqui se referindo aos limites difusos e imprecisos, especialmente, no que diz respeito ao significado. Por exemplo: qual palavra é mais “útil” para nós: “coisa” ou “neurônio”? Ou então, “tomar” (tomar um banho, um suco, um porre, uma surra, vergonha, juízo, as dores...) ou “esverdear”?

As línguas humanas são influenciadas por diversas interferências, sempre mantendo uma tensão entre seu caráter regular e previsível (como o prefixo “des-” em palavras como “desfazer”, “deslegitimar”, “desleal”, que indica reversão ou negação, permitindo-nos compreender e criar palavras que nunca ouvimos antes, como “desestender” em “Preciso desestender a roupa do varal”) e seu caráter irregular e idiossincrático (onde uma pizza “desgostosa” não é necessariamente uma pizza sem sabor ou ruim) (Caseli; Freitas; Viola, 2022).

A compreensão e exploração das novas linguagens tecnológicas no contexto educacional representam um desafio, especialmente ao considerar o papel dos jovens como protagonistas no ambiente escolar e na esfera cibernética. Entender as novas tecnologias da informação presentes no ciberespaço e seu papel na formação da cibercultura, enquanto formas linguísticas e culturais altamente diversificadas, é crucial para compreendermos a importância da adoção dessas novas linguagens no processo de ensino e aprendizagem (Vargas, 2014).

A ascensão da Sociedade da Informação delineou um novo paradigma social, especialmente caracterizado pela introdução de novas tecnologias na sociedade pós-industrial. Esse contexto gerou mudanças

substanciais em diversas esferas, incluindo aspectos sociais, políticos, econômicos e, notavelmente, na evolução e manifestação da linguagem (Deprá, 2018).

Com o advento da cibercultura, surgem novos conhecimentos e linguagens, mas, nas salas de aula, embora contemporâneas a esse contexto, continua prevalecendo a linguagem “analógica”. Isso cria um contraste notável: de um lado, o ambiente estático das salas de aula, com uma linguagem “analógica” e, de outro, os diversos espaços virtuais que apresentam linguagens dinâmicas, interativas e hipermodais (Vargas, 2014).

De acordo com Silva, Azevedo e Siqueira (2016), a linguagem é inerente à natureza humana, não se limitando apenas à língua falada, mas incluindo gestos, expressões não linguísticas e outras formas de comunicação. Em um sentido mais amplo, apesar de a língua ser crucial na linguagem, ela não a define por completo.

De acordo com Sampaio (2021) a linguagem é complexa, indo além das palavras, incluindo nuances como o sarcasmo, influenciando diretamente no significado de uma frase. Para a compreensão da linguagem natural em bancos de dados, sistemas de tradução automática e outros, são necessários programas específicos, que objetivem a tradução da frase original para uma representação que capture seu significado. Esse processo está relacionado à compreensão da linguagem, seja ela falada ou escrita e ocorre em diferentes níveis, sendo destacados durante a etapa em análise, segundo Sampaio (2021, p.33): prosódia (trata da entonação), fonologia (estuda os sons que as palavras produzem), morfologia (voltada para a construção e os componentes das palavras), sintaxe (verifica as relações estruturais e é o nível que obtém mais sucesso), semântica (considera o significado das palavras em sentenças), pragmática (frases e sentenças em contextos diferentes e como elas determinam o significado de um discurso), conhecimento do mundo.

Diante desse contexto, entende-se que esses diversos níveis ilustram a complexidade do processamento da linguagem natural, destacando a variedade de fatores e níveis de análise necessários para compreender o significado completo das expressões linguísticas.

No campo da linguística, o vocabulário de uma língua está em constante mudança, com palavras sendo descontinuadas e novas surgindo,

um fenômeno de renovação da própria língua. Enquanto a neologia está associada à criação de novas palavras, o neologismo é o resultado da criação, sendo variadas as formas de neologismos. Entre eles, destacam-se os semânticos, que não envolvem uma mudança formal nas palavras existentes, mas sim uma mudança dos significados associados a elas (Deprá, 2018).

A sala de aula tradicional, baseada em métodos de ensino-aprendizagem unilaterais centrados apenas no conteúdo, falha em criar espaços para incorporar o conhecimento dos jovens, isso refletindo em uma comunicação desalinhada com os alunos, desconectada do ciberespaço, que é onde esses jovens ‘ciborgues’ estão conectados a vários espaços dinâmicos e interativos (Vargas, 2014).

De acordo com Silva, Azevedo e Siqueira (2016), apesar das mudanças globais contemporâneas, é percebida uma estagnação na escola, pois, ainda que algumas mudanças tenham ocorrido na educação, algumas bastante significativas, o modelo educacional vigente apresenta deficiências em vários aspectos. Portanto, é essencial adotar uma linguagem que acompanhe esse ritmo. A PLN deve incluir aparatos tecnológicos, adaptações e professores que dominem a tecnologia. Essa linguagem se beneficia das relações não concorrenciais, possibilitadas pela cooperação e desenvolvimento da sociedade baseada na produção de informações.” (Deprá, 2018).

Essa “nova” linguagem e o novo “espaço” permitem a construção colaborativa do conhecimento, tornando o aluno um protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Isso estimula a autonomia e o protagonismo juvenis, despertando o desejo de buscar conhecimento em um contexto de aprendizagem diversificado. No ciberespaço, os alunos se sentem envolvidos na construção do conhecimento, com suas contribuições reconhecidas, reproduzidas e reinterpretadas (Vargas, 2014).

As novas práticas de significação e comunicação desencadeadas pelas tecnologias digitais e utilizadas no ciberespaço estão profundamente vinculadas à efemeridade e fluidez das relações experimentadas pelos participantes nesse ambiente socio-virtual da internet. Esse movimento busca uma rápida disseminação da informação num tempo reduzido, criando, assim, uma forma de comunicação que atenda a essa necessidade, refletindo a maneira como os jovens se comunicam nas redes sociais (Vargas, 2014).

2.3 A CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSAMENTO DE LINGUAGEM NATURAL

A linguagem é uma ferramenta essencial que permeia a vida humana desde os estágios iniciais, antes mesmo de o indivíduo ingressar no ambiente educativo. Conforme Silva, Azevedo e Siqueira (2016), a aquisição de autonomia linguística é vital para a aprendizagem significativa, visto que a habilidade de se comunicar de forma eficaz facilita o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a tecnologia, como a internet, abre canais de comunicação mais amplos, permitindo a interação em diferentes espaços e tempos geográficos, apoiando e enriquecendo as relações humanas.

“Barbosa e Campelo (2020) identificaram uma diversidade de técnicas de pré-processamento textual e enfatizaram o contexto predominante de estudos de PLN na Educação a Distância (EaD), com foco em interações por mensagens e atividades escritas. Eles indicam que a expansão do PLN para o ensino pode ser uma contribuição valiosa para a área de Informática na Educação.”

Em consonância, Caseli, Freitas e Viola (2022) destacam que as ferramentas do PLN devem ser usadas com cautela, considerando a complexidade das línguas humanas. Salientam que a análise qualitativa dos dados é essencial em todas as etapas da construção de modelos de PLN, desde a escolha do corpus até o pré-processamento. Ademais, esses processamentos podem resultar em produtos, como corretores ortográficos e tradutores, ou intermediários, enriquecendo dados para aplicativos finais, como etiquetadores morfossintáticos.

Gomes e Evsukoff (2019) observaram um considerável interesse em *deep learning*³ para processamento e extração de conhecimento em bases de dados textuais, evidenciado pelo aumento substancial de publicações em conferências especializadas no campo do PLN. Esse cenário reflete o crescente desenvolvimento de novas abordagens tecnológicas para aprimorar o processamento e a compreensão de linguagem natural.

O Processamento de Linguagem Natural (PLN) tem um impacto significativo em várias áreas, indo além de facilitar a comunicação e a aprendizagem. Sampaio (2021) destaca suas aplicações em análise de

³Um subconjunto do aprendizado de máquina que usa redes neurais profundas para simular o cérebro humano.

sentimentos em redes sociais, detecção de *spam* em *e-mails*, geração de resumos automáticos e até mesmo em diagnósticos médicos com base em relatórios clínicos. Em plataformas de mídia social, os algoritmos de PLN ajudam a compreender as opiniões e emoções dos usuários, oferecendo dados valiosos para estratégias de *marketing* e tomada de decisões.

Além disso, o PLN desempenha um papel significativo no campo jurídico. Benin (2023) destaca o desafio do armazenamento e recuperação de textos jurídicos devido à grande quantidade de documentos. A técnica de sumarização de texto, por exemplo, é utilizada para identificar segmentos relevantes a serem incluídos em resumos finais, como em depoimentos e relatórios policiais. No campo da inteligência artificial e automação, o PLN é fundamental. Ele aprimora sistemas como *chatbots*⁴ e assistentes de voz, permitindo uma interação mais natural entre humanos e máquinas.

Os avanços em modelos e algoritmos de PLN, especialmente baseados em aprendizado profundo, têm ampliado as capacidades das máquinas em compreender e gerar linguagem natural. Isso promete revolucionar as interações entre humanos e computadores, abrindo novas possibilidades em diversos setores da sociedade.

Outra aplicação importante do PLN é a extração de informações de fontes estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. Essa técnica varre o texto em busca de palavras-chave, extraíndo informações relevantes e ignorando o restante do conteúdo (Benin, 2023).

Portanto, o estudo e a aplicação do PLN continuam evoluindo, gerando interesse em diversas áreas de atuação. Conforme Benin (2023) enfatiza, há um crescente interesse entre pesquisadores não apenas na área de Computação, mas em várias outras, devido às amplas possibilidades e aplicações do PLN.

De acordo com Lakatos e Marconi (2008), o método consiste em uma série de ações sistemáticas e lógicas que, de forma mais segura e eficiente, possibilita alcançar o objetivo de adquirir conhecimentos válidos e verdadeiros. Ele delineia o caminho a ser percorrido, identificando falhas e contribuindo para as escolhas tomadas pelo cientista.

Dentro dessa perspectiva, o procedimento técnico se enquadra na categoria bibliográfica, que se baseia em materiais previamente elaborados,

⁴Programa de computador que simula a conversa humana com um usuário final.

publicados e pesquisados. Essa abordagem envolve a análise de artigos, teses, livros e outras publicações frequentemente disponibilizadas por editoras e indexadas. Segundo Gil (2008, p. 50), “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Desse modo, no trabalho foi utilizada a base de dados acadêmicos Google Scholar, a qual disponibiliza diversos materiais e pesquisas que já foram realizadas no âmbito acadêmico. Assim, foram utilizados os descritores: Processamento de Linguagem Natural (PLN); Área linguística; era tecnológica, entre outros e selecionados trabalhos publicados nos últimos 10 (dez) anos. No Quadro 1 são apresentados os trabalhos que foram utilizados para a criação desse trabalho.

Quadro 1 – Relação de trabalhos usados

Títulos dos Trabalhos	Artigos	Dissertação	Tese	Livro	Outro
Processamento de linguagem natural e a Ciência da Informação: inter-relações e contribuições		X			
Educação e novas tecnologias: um (re) pensar.				X	
Processamento de Linguagem Natural em Artefatos Textuais Educacionais: Um Mapeamento Sistemático no Contexto Brasileiro.	X				
Processamento de Linguagem Natural.					X
Sociedade da informação e linguagem: as novas tecnologias e o caminho para a construção de palavras e sentidos.			X		
Absorção das tarefas de processamento de Linguagem Natural (NLP) pela Ciência da Informação (CI): uma revisão da literatura para tangibilização do uso de NLP pela CI.	X				
O estado da arte do processamento de linguagem natural em histórias de usuário.		X			

Títulos dos Trabalhos	Artigos	Dissertação	Tese	Livro	Outro
Métodos e técnicas de pesquisa				X	
Processamento de linguagem natural em português e aprendizagem profunda para o domínio de Óleo e Gás.	X				
Fundamentos de metodologia científica.				X	
Educação inclusiva-uso da tecnologia da informação como recurso de ensino em tempos de distanciamento social, nas escolas públicas de Areia-PB.	X				
Processamento de linguagem natural via aprendizagem profunda.					X
Processamento de linguagem natural aplicado à classificação de decretos administrativos brasileiros.	X				
Análise de sentimentos.					X
Esquemas de comunicação no processamento de linguagem natural.					X
Educação, linguagem e novas tecnologias da comunicação: por uma aprendizagem significativa.	X				
Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.				X	
Tecnologias enquanto linguagem: desafios e perspectivas das novas linguagens em sala de aula.	X				
TOTAL	7	2	1	4	4

Fonte: Autoria Própria

Os critérios de inclusão abrangem artigos, teses, livros e outras fontes de informação confiáveis e pertinentes ao escopo da pesquisa, enquanto materiais obsoletos ou não diretamente relacionados foram excluídos para garantir a atualização e relevância dos dados coletados.

A técnica utilizada incidiu na elaboração de fichamentos, a qual é uma prática crucial na pesquisa, que permite a coleta de dados essenciais alinhados aos objetivos estabelecidos. Por meio dessa técnica, o pesquisador é capaz de reunir as informações necessárias e pertinentes

para a elaboração do texto de revisão. Existem diversos tipos de fichas que podem ser elaboradas conforme a necessidade e a abordagem da pesquisa. O fichamento viabiliza a identificação das obras estudadas, a análise detalhada de seu conteúdo, o registro de citações relevantes, a formulação de críticas e a possibilidade de localizar facilmente as informações consideradas importantes ao longo do processo de leitura e análise (Silva; Menezes, 2005).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre os desafios da linguagem na era tecnológica foi de extrema relevância, pois analisou os impactos causados pela tecnologia no uso e processamento da linguagem. Destaca-se a importância do Processamento de Linguagem Natural (PLN) ao abordar as distintas implicações dessa integração em diversos contextos comunicativos.

As conclusões obtidas reforçam a importância de compreender os impactos da tecnologia na comunicação humana e os desafios de preservar e utilizar adequadamente a linguagem na era digital. Contudo, é evidente a escassez de pesquisas específicas na área de Linguística em relação ao PLN, uma vez que as existentes são predominantemente, direcionadas à funcionalidade computacional do processamento de linguagem e tendem a apresentar resultados mais expressivos em algumas línguas do que em outras. A continuidade dos estudos nesse campo específico da Linguística é crucial para abordar mais amplamente os efeitos da tecnologia na linguagem e para promover um desenvolvimento equitativo e inclusivo da pesquisa linguística nesse contexto tecnológico em evolução.

Neste contexto, este estudo associou o processamento da língua aos desafios do acesso universal ao conhecimento para os cidadãos brasileiros, à gestão de informações em grandes volumes de dados distribuídos e aos problemas complexos da modelagem computacional de sistemas artificiais, naturais e socioculturais. Esses desafios demandam soluções interdisciplinares e articuladas entre diferentes campos de estudo, onde a língua natural e seu processamento computacional desempenham um papel fundamental.

REFERÊNCIAS

- BENIN, Keli Rodrigues do Amaral. **Processamento de linguagem natural e a Ciência da Informação**: inter-relações e contribuições. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.
- BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um (re) pensar. 3. ed. Rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011. 139p.
- BARBOSA, Anderson Felinto; CAMPELO, Claudio. Processamento de Linguagem Natural em Artefatos Textuais Educacionais: Um Mapeamento Sistemático no Contexto Brasileiro. In: **Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2020. p. 1433-1442.
- CASELI, Helena; FREITAS, Cláudia; VIOLA, Roberta. **Processamento de Linguagem Natural**. Sociedade Brasileira de Computação, 2022.
- DEPRÁ, Vinícius Oliveira Braz. **Sociedade da informação e linguagem**: as novas tecnologias e o caminho para a construção de palavras e sentidos. Texto Livre, v. 11, n. 3, p. 89-101, 2018.
- FALCÃO, Luander Cipriano de Jesus; LOPES, Brenner; SOUZA, Renato Rocha. Absorção das tarefas de processamento de Linguagem Natural (NLP) pela Ciência da Informação (CI): uma revisão da literatura para tangibilização do uso de NLP pela CI. **Em Questão**, p. 13-34, 2022.
- FERNANDES, Wellington Junio de Melo. **O estado da arte do processamento de linguagem natural em histórias de usuário**. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Ciência da Computação. Escola Politécnica e de Artes, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2023.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008
- GOMES, Diogo da Silva Magalhães; EVSUKOFF, Alexandre Gonçalves. **Processamento de linguagem natural em português e aprendizagem profunda para o domínio de Óleo e Gás**. arXiv e-
- MIRANDA, Marcia Verônica Costa et al. **Educação inclusiva-uso da tecnologia da informação como recurso de ensino em tempos de distanciamento social, nas escolas públicas de Areia-PB**. Anais. In: Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências-V CONAPESC. 2022.
- OLIVEIRA, Bárbara Stéphanie Neves et al. **Processamento de linguagem natural via aprendizagem profunda**. Sociedade Brasileira de Computação, 2022.
- RIBEIRO, André Luís et al. **Processamento de linguagem natural aplicado à classificação de decretos administrativos brasileiros**. In: Anais Estendidos do XXVI Simpósio Brasileiro de Sistemas Multimídia e Web. SBC, 2020. p. 57-60.
- SAMPAIO, Amanda Gomes. **Análise de sentimentos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Ciência da Computação. 2021. 42f.
- SERRANO, Paulo Henrique Souto Maior. **Esquemas de comunicação no processamento de linguagem natural**. Leitura: Teoria & Prática, v. 40, n. 86, p. 41-54, 2022.

SILVA, Rosilani Balthazar; AZEVEDO, Samara Moço; SIQUEIRA, Thaíse dos Santos Soares. **Educação, linguagem e novas tecnologias da comunicação:** por uma aprendizagem significativa. In: Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. 2016.

SILVA, Edna Lucia; MENEZES, Eстера Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. UFSC, Florianópolis, 4a. edição, v. 123, 2005.

VARGAS, Francielle. **Tecnologias enquanto linguagem:** desafios e perspectivas das novas linguagens em sala de aula. In: Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. 2014.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE COMPOSIÇÃO DE PALAVRAS: OS NEOLOGISMOS¹

Sebastião Júnior Lopes Piedade²
 Victória da Luz Santos³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa, intitulada “Estratégias para o ensino de composição de palavras: os neologismos”, surgiu com a necessidade de compreensão dos seguintes questionamentos: por que os adolescentes criam, ou sentem a necessidade de criar palavras e significados para se expressarem a partir de palavras existentes?” Com que frequência os neologismos aparecem na linguagem oral e escrita de jovens, estudantes do ensino fundamental? E como eles reagem a esses usos da língua, especialmente em sala de aula?

Posto isto, a pesquisa encontra justificativa e relevância por estar diretamente vinculada ao ensino, de tal forma que as inquietações científicas estão voltadas às aulas de língua portuguesa, especificamente, do 8º ano do ensino fundamental. Logo, todos os seus resultados encontram-se voltados para o espaço educacional.

Diante dessas considerações, definiu-se como objetivo geral investigar, a partir do desenvolvimento de uma prática de ensino, estratégias que utilizem neologismos para o trabalho com a composição de palavras. Os objetivos específicos são: aplicar uma proposta para o ensino de composição de palavras e neologismos; verificar, por meio de uma proposta aplicada,

¹ Trabalho orientado pela professora Rosiellem Almeida de Universidade do Estado do Pará.
 E-mail: rosiellem.almeida@uepa.br

² Graduando do Curso de Letras – Língua portuguesa. Universidade do Estado do Pará. Campus XI. São Miguel do Guamá. Pará. E-mail: sebastiao.piedade@aluno.uepa.br

³ Graduanda do Curso de Letras – Língua portuguesa. Universidade do Estado do Pará. Campus XI. São Miguel do Guamá. Pará. E-mail: victoria.santos@aluno.uepa.br

a aprendizagem e/ou dificuldades dos alunos; e sistematizar estratégias para o ensino de composição de palavras.

Para o alcance destes objetivos, o percurso metodológico abrangeu, uma revisão bibliográfica, destinada ao levantamento de informações para compor a base teórica desta investigação; a realização de uma pesquisa-ação, a partir da intervenção em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de São Domingos do Capim-PA.

Durante a realização da intervenção, buscou-se incentivar a participação dos alunos nas aulas; trabalhou-se com recursos materiais, tais como: quadro branco, pincéis, apagador, entre outros, como também, o aparelho celular *Apple iPhone 11* para registro das atividades aplicadas em sala. No tocante à avaliação de caráter somativo, foram utilizadas atividades produzidas e xerocadas e o jogo didático “*Dominó de Palavras Compostas*”.

Em relação a organização, este trabalho apresenta seis seções, além das considerações iniciais. A primeira seção aborda um estudo do léxico, estabelecendo relações entre a lexicologia e as diversas fases da língua, estudadas principalmente por Saussure (1916) e Vilela (1994). Na segunda seção, os estudos versam sobre os conceitos de neologia e neologismos, com a apresentação de diversas significações, analisadas por Correia e Almeida (2012) e Eckert (2019). A terceira seção, por sua vez, aborda o ensino de composição de palavras, os neologismos, segundo o inscrito na BNCC, verificando como tal documento, norteador de práticas educacionais, trata o campo da neologia em sala de aula, com o apoio de referências inscritas em Brasil (2018), Bazarim e Maroneze (2008) e Correia e Almeida (2012).

A quarta seção discorre sobre o percurso metodológico, responsável pelo detalhamento do desenvolvimento da pesquisa. A quinta seção apresenta a análise de dados, que foi efetivada a partir do relatório de campo, escrito e analisado após o término de cada aula. Por fim, nas considerações finais, os pontos descritos na seção anterior foram elencados para cumprir o objetivo geral pretendido, além de tecer comentários e sobre as estratégias adequadas, cujo cerne contém a afirmativa de que, a partir de uma prática mais dinamizada é possível ensinar os neologismos, introduzindo jogos, rodas de conversas, apostilas criadas de acordo com uma realidade concreta e do meio social em que o alunado está inserido, considerando os fatores que corroboram para que este ensino aconteça.

O ESTUDO DO LÉXICO

Ao falar sobre a lexicologia, logo se remonta à ideia do estudo das *palavras*. No entanto, é necessário, ao buscar a compreensão da língua, ter o entendimento sobre os estudos históricos de como ela sofreu e ainda sofre mudanças no decorrer do tempo. Com esta perspectiva, vale destacar que, para a língua intitular-se como tal, ela passou por diversas fases até se tornar um objeto de estudo, pois, segundo Saussure (1916) foi denominada de gramática (estudo baseado em formular regras, ou seja, um estudo normativo), filologia (ação que compara textos de diversas épocas) e gramática comparatista (estudos baseados na comparação entre as línguas).

Partindo desse princípio, a língua teve algumas fases, tanto que para defini-la dependia da área em que era considerada como objeto de estudo, por exemplo, para Saussure a língua é um sistema fechado, para a sociolinguística é um sistema heterogêneo. Alguns estudiosos, como Franz Bopp, Max Muller, G. Curtius, entre outros, estudavam e defendiam a língua em seu aspecto histórico, ou seja, voltada para os estudos comparatistas das palavras, tendo em conta o decorrer do tempo e como elas se modificaram ao entrarem em contato com outras línguas, no caso do sânscrito com o germânico, grego com o latim e outras.

Com o passar do tempo, essa análise comparativa foi perdendo força por conter alguns pontos que, para Saussure (1916),

foram considerados “erros”. O primeiro erro, contido em todos os outros, é que nas investigações, limitadas aliás às línguas indo-europeias, a gramática comparada jamais se perguntou a que levavam as comparações realizadas, o que significavam as analogias feitas sendo exclusivamente comparativa, em vez de histórica. Sem dúvida, a comparação constitui condição necessária de toda a reconstituição histórica. Mas por si só não permite concluir nada (Saussure, 1916, p. 34).

Com isso, percebe-se que o estudo da análise comparatista foi questionado em vários aspectos, afinal comparar as línguas é uma tarefa linguística, porém não é a base dos estudos da língua.

A base teórica para os estudos da lexicologia está voltada também para os estudos linguísticos, que têm como seu precursor Ferdinand de Saussure, com em que seu Curso de Linguística Geral (1916), organizado

por seus alunos, trazendo pressupostos acerca do que ele defendia enquanto linguista. Para ele:

Todas as manifestações de linguagens humanas, quer que se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a bela linguagem, mas todas as formas de expressão (Saussure, 1916, p. 37).

Concomitante a isso, é possível confirmar o quanto o estudo da língua sofreu e sofre modificações, e que os estudos das palavras não estão distantes disso, haja vista que a lexicologia é uma vertente da linguística, pautada na investigação do léxico, abordando os fenômenos que acontecem na língua e/ou nas *palavras*. Conceituar o termo *palavra* é algo que está estritamente ligado à noção de outras vertentes, como, por exemplo, a palavra concede o sentido às frases que são formadas, e estas têm como intuito instigar os leitores à interpretação.

Além disso, as palavras sofrem modificações com o tempo e, dependendo da circunstância o valor delas “deve ser comparado ao de uma moeda – o dólar, por exemplo – que oscila de país para país” (Biderman, 2011, p. 114). Definir o que é *palavra* não é uma tarefa fácil, pelo fato de que qualquer falante da língua tem a capacidade de proferi-la. Afirmam Correia e Almeida (2012):

quando pretendemos definir o conceito de palavra, chegamos à conclusão de que não se trata de uma tarefa simples, como fica demonstrado pelos inúmeros estudos dedicados a essa questão pelos linguistas, ao longo dos anos. (p. 12).

Com isso, é possível verificar que existem muitos estudos e definições acerca do conceito de *palavra*, sendo e ainda é uma pauta de discussão pertinente, pois, sabe-se que o ser humano sempre as utilizará como forma de comunicação. As *palavras* – isso é, o léxico – serão, conforme Biderman (2001), um acervo cultural do homem, o qual sempre necessitou de utilizá-las como forma de expressar algo, princípio que fomenta a necessidade de ser criada uma disciplina como base para os estudos lexicais. O léxico de uma língua está ligado a toda a história do homem desde a Pré-história até os dias atuais. No entanto, a lexicologia, ao longo do tempo, passou por

diversas fases de desenvolvimento até consolidar-se como uma disciplina científica dedicada ao estudo do léxico.

Os estudos baseados na lexicologia eram considerados partes de outras disciplinas. No entanto, a lexicologia está interligada a vários aspectos da língua, como a fonética, a semântica, entre outros. As pesquisas se depararam com algumas indagações sobre seu objeto de estudo. Vilela (1994), discípulo de Coseriu, sobre a definição de lexicologia diz que

estuda as palavras de uma língua, em todos os seus aspectos [...] pode incluir a etimologia, a formação de palavras, a morfologia, a fonologia, a sintaxe, mas tem uma relação especial com a semântica. A lexicologia costuma ser definida como a ciência do léxico duma língua. Isto é, a lexicologia tem como objeto o relacionamento do léxico com os restantes subsistemas da língua, incidindo sobretudo na análise da estrutura interna do léxico, nas suas relações e inter-relações (p. 9-10).

É possível verificar que a lexicologia está voltada, também, a fatores extralinguísticos. Nessa perspectiva, existem aqueles que contribuem para seu funcionamento, como os culturais, sociais, entre outros. Nesse viés, pode-se entender que falando em *palavras*, elas sempre estarão atreladas ao fato de que essas mesmas *palavras* constituem as frases, e assim por diante. Dito isto, pode-se definir léxico segundo Correia e Almeida (2012, p. 11) “de forma genérica, como o conjunto de todas as palavras que dela fazem parte. Porém, por trás da simplicidade dessa definição, esconde-se um sem-número de problemas e de questões de difícil respostas quando se pretende quantificar o léxico.

O sentido de léxico está ligado diretamente à língua, pois sabe-se que cada uma possui suas próprias *palavras*. O indivíduo possui em sua vida pessoal um léxico individual, considerando todos os fatores que contribuem para a formação dessas *palavras*, como os fatores culturais, os sociais e socioeconômicos. No entanto, na comunicação social, muitas vezes, o indivíduo utiliza outras *palavras* para se comunicar, principalmente se for um diálogo mais informal.

Diante dos estudos voltados às *palavras* propriamente ditas, é possível verificar que dentro da linguagem humana há uma diversidade exorbitante das que variam, visto que, para dada comunidade há um modo de falar

e de expressão diferente. Tendo em vista que na língua podem ocorrer diversas mudanças, pois esta é heterogênea, sempre mudando de acordo com a necessidade de seus falantes, é possível afirmar que, há muitas formas de denominar as *palavras* que surgem no decorrer do tempo, e uma delas é indicativo dos neologismos, que tem como seu objeto de estudo *palavras* que se juntam para formar uma nova, sendo essa, não dicionarizada.

CONCEITUANDO NEOLOGIA E NEOLOGISMO

A priori, a linguagem é um sistema de comunicação essencial para a interação entre indivíduos de um mesmo grupo, podendo ser entendida como um conjunto de gestos, símbolos, sons, palavras e regras gramaticais que têm o intuito de permitir a expressão dos nossos sentimentos, ideias e trocas de conhecimentos. A partir desta concepção de linguagem, sabe-se que a inovação do léxico de uma língua é inevitável por meio dos falantes com novas palavras e novos significados, ocorrendo por intermédio da neologia e do neologismo, pois favorece o reconhecimento das diversidades de palavras presentes na língua.

Com base na etimologia, Correia e Almeida (2012, p. 17) afirmam que as palavras “*neologia* e *neologismo* têm por base a composição, tendo como recurso as raízes de origem grega *neo*, com o significado de ‘novo’, e -logos, com o significado de ‘noção’”. Logo, percebe-se que essas significações estão contidas no prefixo “*neo*” e no radical “logos”, que são morfemas de origem grega e apresentam o sentido de *novas palavras*. Segundo as autoras, é perceptível que na linguagem há uma necessidade pela renovação lexical, visto que Bagno (2007) diz que a língua é viva e está em constante transformação, pois ela se decompõe e se recompõe, estando em uma movimentação constante, ou seja, ela sempre terá uma certa “capacidade natural de renovação do léxico de uma língua pela criação e incorporação de unidades novas” (Correia; Almeida, 2012, p. 17), que é a neologia.

A neologia também pode ser entendida como “o estudo (observação, registro, descrição e análise) dos neologismos que vão surgindo na língua” (*Ibidem*, 2012, p. 17), isto é, a neologia pode ter duas conceituações distintas, o que diverge dos neologismos, que podem ser entendidos como termos que estão “intimamente ligados às inovações em diferentes

áreas da atividade humana, como as artes, a técnica, a ciência, a política e a economia” (Carvalho, 1987, p. 08 *apud* Eckert, 2019, p. 04), o que se assemelha à ideia de Alain Rey (1976), quando Correia e Almeida (2012) dizem que:

neologismo é uma unidade lexical cuja forma significante ou cuja relação significado-significante, caracterizada por um funcionamento efetivo num determinado modelo de comunicação, não se tinha realizado no estágio imediatamente anterior do código da língua (p. 23).

É perceptível que sobre os neologismos podem-se criar *palavras*, utilizar as já existentes que não eram/são comuns no dia a dia com novos significados, ou seja, os neologismos ocorrem em muitos espaços, a partir do âmbito social, cultural e político, nos quais tendem a serem criados a partir de palavras preexistentes que passam “a ocorrer em registros linguísticos nos quais não costumavam ocorrer” (*Ibidem*, 2012, p. 24).

Utilizando as concepções citadas por Correia e Almeida (2012), sobre as duas abordagens neológicas que discorrem sobre uma capacidade natural de renovar o léxico do falante, e estudar a partir das observações, registros, descrições e análises dos neologismos que surgem na língua, percebe-se que as autoras apresentam duas concepções diferentes sobre a neologia, sendo elas: a neologia denominativa e a neologia estilística.

Ao abordarem o primeiro tipo de neologia, Correia e Almeida (2012, p. 18) dizem que a neologia denominativa é “resultante da necessidade de renomear novas realidades (objetos, conceitos), anteriormente inexistentes”, coincidindo com o que “tange à necessidade de nomear um objeto, um novo conceito e visa à exata adequação do nome ao objeto ou conceito, buscando evitar qualquer ambiguidade na designação” (Reuillard, 2007, p. 36 *apud* Ribeiro, 2019, p. 66), isto é, os neologismos dessa criação neológica denominativa são criados apenas por necessidades essenciais em nomear algo, o que diverge da segunda concepção de neologia.

A neologia estilística “corresponde à procura de uma maior expressividade do discurso, para traduzir ideias não originais de uma maneira nova, ou para exprimir de modo inédito uma certa visão do mundo” (Correia; Almeida, 2012, p. 18). Este pensamento das autoras está relacionado à “originalidade profunda do indivíduo falante, à sua faculdade de criação

verbal, à sua liberdade de expressão, fora dos modelos recebidos ou contra os modelos recebidos” (Guilbert, 1975, p. 41 apud Ribeiro, 2019, p. 67), ou seja, a neologia estilística é entendida como uma criação discursiva efêmera, sem capacidade para ser dicionarizada e que tende a desaparecer facilmente, o que se distancia da acepção de neologia denominativa, pois, esse tipo pode ser dicionarizado e incluso no sistema linguístico, devido à sua estabilidade de nomeação específica.

Além da neologia denominativa e neologia estilística, existem unidades resultantes de neologia de língua, que “são unidades lexicais do discurso que, pelo fato de não se distinguirem das restantes unidades lexicais da língua (elas correspondem apenas à atualização da competência derivacional dos falantes), não despertam qualquer sentimento de novidade no falante” (Correia; Almeida, 2012, p. 18).

Alguns dos produtos de neologia da língua, são “advérbios terminados em *-mente* (*fortuitamente, reconhecidamente*), adjetivos em *-vel* (*condicionável, herdável, encomendável*), ou de participípios passados adjetivos” (*Ibidem*, 2012, p. 18). Isto é, são unidades resultantes da neologia de língua, consideradas discursivas, por serem compostas a partir de frases comunicacionais. Com isso, percebe-se que ao ser elaborado um novo modo de formação de palavras, o tipo neológico mais visível será a neologia denominativa, posto que ela também se refere a termos já ditos em décadas anteriores (*mini-, micro-*), em nossos dias (*nano-, super-*) e atualmente (*mega-, giga-*), como também, um dos tipos mais fáceis de ser dicionarizado.

É perceptível que a neologia denominativa é a mais atuante nas escolas, simplesmente pela necessidade de renovar o léxico e apresentar métodos de análises dos neologismos, que na maioria das vezes, acontecem por meio dos neologismos de composição e derivação, de tal modo, que eles podem ser encontrados em diversos gêneros textuais e discursivos.

O ENSINO DE COMPOSIÇÃO DAS PALAVRAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que foi elaborado por especialistas de diversas áreas do conhecimento, objetivando a preparação dos alunos para o futuro. A partir da elaboração deste documento, foi garantido todo um conjunto de aprendizagens

essenciais aos estudantes brasileiros, haja vista ter como pressuposto o desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais da Educação Básica, oferecendo um auxílio quanto às elaborações de planos de aula e um guia norteador de como fazer a inserção de tais conteúdos na sala de aula, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Destes conteúdos, destaca-se a neologia, a área que estuda os neologismos, sendo estes, o surgimento de palavras em um certo idioma. Com isto, sabe-se que estes podem ser formados tanto por derivação, quanto por composição de palavras, no entanto, dar-se-á prioridade para a composição, sendo essa dividida tanto em “composição por aglutinação”, quanto “composição por justaposição” relacionadas às estruturas fonológicas dos compostos. A primeira está relacionada à quando os radicais se unem e, nesse caso, a palavra sofrerá alteração. Já a composição por justaposição ocorre quando os radicais, ao se unirem, não sofrem alteração; apenas se justapõem, ou se separam por hífen, como afirmam Correia e Almeida (2012).”

ao tratarmos a respeito da composição por justaposição, percebemos que cada composto é um justaposto, de modo que cada um dos elementos que o constituem mantém a sua integridade fonológica (número de sílabas e acento próprio), ao passo que é aglutinado se os intervenientes na composição se subordinarem ao acento de um dos constituintes, que, em português, é, normalmente, o elemento da direita, dadas as características acentuais da nossa língua (p. 52).

Para a BNCC, o estudo de composição nas escolas, especificamente, no ensino fundamental II, ou terceiro e quarto ciclos, no 8º ano da educação básica, refere-se à habilidade (EF08LP05), ou seja, “analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas” (Brasil, 2018, p. 187). Nesta perspectiva, para o ensino de composição, os professores de LP traçam metodologias para trabalhar esse fenômeno da língua, o qual, por ser frequente, a BNCC, apesar de abordar o uso das “criações de palavras”, menciona poucas estratégias para o ensino dos neologismos, visto que não possui uma parte específica para essa abor-

dagem, trata conteúdos relacionados ao ensino do léxico, dando pouca importância para a formação de novas palavras.

Assim sendo, percebe-se que o documento trata o ensino lexical, a partir das ideias de composição e derivação, ambos pautados nas habilidades educacionais, pois ainda há a ideia de que os neologismos estão ligados a um vício de linguagem e não a um objeto a ser estudado. Deste modo, é possível verificar que o emprego de novas palavras está relacionado à questão do limite, contradizendo o fato de a língua não ser limitada, muito pelo contrário, há sempre palavras surgindo em vários âmbitos, pois os indivíduos frequentemente precisam expressar algo, e às vezes, as palavras disponíveis são insuficientes.

Outros autores falam que os neologismos são limitados a algumas esferas, pois estão presentes em vários gêneros, como Bazarim e Maroneze (2008) explicam:

Se os neologismos surgem em praticamente todos os gêneros, é porque eles também estão presentes em praticamente todas as esferas de produção/circulação dos gêneros, não sendo algo que pode acontecer somente em grupos determinados. A neologia é um fenômeno da língua, sendo possível de ser realizada por qualquer falante (p. 7).

Em razão disso, a neologia é um fenômeno encontrado na língua com bastante pertinência, pois o seu uso, presente em vários gêneros, é muito relevante para os estudos do léxico, diferente do que se costuma ver nos estudos dos neologismos na escola, pois quando abordam algo relacionado aos estudos das unidades lexicais, na maioria das vezes, estão vinculados de forma específica a apenas a um gênero, como por exemplo, nas obras literárias, razão de se pensar que o processo de formação de palavras é limitado.

A BNCC apenas trata do ensino dos neologismos no âmbito de análise linguística, mas não como conteúdo a ser trabalhado. As poucas orientações que oferece para o trabalho deles evidenciam uma problemática que incide no fato de os neologismos serem um objeto de estudo, principalmente para os adolescentes que cursam o ensino fundamental II, durante o qual é abordado o processo de formação de palavras e esses

falantes, muitas vezes, nada sabem sobre a existência de denominações para os estudos de formação de palavras, no caso, a neologia.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação caracterizou-se por apresentar uma abordagem qualitativa e ser organizada segundo a metodologia da “Pesquisa-ação”, termo que trata de uma pesquisa, na qual, não ocorre apenas a observação do objeto, mas sim uma intervenção na realidade, como forma de acrescentar e melhorar o que está sendo pesquisado. Diferente de alguns tipos de pesquisas, a pesquisa-ação sempre busca compreender o objeto de estudo, traçando métodos para a melhoria, como afirma David Tripp (2005):

Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (p. 447).

Com isso é possível observar a pesquisa-ação é um método de pesquisa diferente das outras, no que tange à mudança do cenário analisado. Para promover uma investigação deste tipo, são necessários alguns pontos para a sua efetivação, pois não basta apenas dizer que é uma pesquisa-ação se, nela, não houver planejamento, análise e construção de meios de interferência na realidade existente. David Tripp (2005), propõe um ciclo de abordagem em degraus para essa investigação, como forma de monitorar o objeto pesquisado, com vistas para mudança, abrangendo o planejar, agir, descrever e avaliar.

Michel Thiollent (1986), em seu livro “Metodologia da Pesquisa-Ação”, enfatiza a importância da pesquisa-ação, explicando como ela se caracteriza e se destina ao desenvolvimento de ações para transformar um determinado cenário, que neste caso é o objeto de pesquisa. Ele afirma que:

na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação

exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (p. 15).

A partir disso, observa-se que o foco da pesquisa-ação, após a verificação, sondagem, investigação do objeto estudado, promove ações participativas, em prol da mudança na perspectiva, sem mudar como forma de imposição e sim, como aspecto de melhoria.

A investigação foi realizada no interior do nordeste paraense, na cidade chamada São Domingos do Capim, a qual, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023) possui, aproximadamente 32.285 mil moradores. A referida cidade conta com uma rica cultura que, entre tanta diversidade, é possível destacar o “Festival da Pororoca⁴”, fenômeno natural que acontece em meados do mês de abril, marcado pelo encontro das águas do Rio Capim e Oceano Atlântico, formando as ondas da Pororoca. Além disso, tem como maior geradora de renda a prefeitura e, na zona rural, a agricultura familiar advinda da produção de farinha de mandioca, plantações, entre outros.

A escola, lócus da pesquisa está situada na Comunidade São Benedito, zona rural do município, fazendo divisa com a cidade de Irituia. A instituição funciona com turmas de educação infantil e ensino fundamental, conta com aproximadamente 130 alunos distribuídos entre todos os turnos. É considerada como uma escola de pequeno porte, pois possui apenas quatro salas de aula, uma biblioteca, uma copa e dois banheiros, um quadro de professores e direção preenchido, totalizando 09 profissionais docentes, e, recentemente, passou por uma reforma, que deixou o prédio escolar em perfeito estado.

A turma colaboradora, nesta investigação, é do 8º ano do Ensino Fundamental, composta por alunos na faixa etária entre 13 e 19 anos de idade, sendo estes 04 do gênero feminino e 08 do gênero masculino, totalizando 12 colaboradores que, por questões éticas da pesquisa, não terão seus nomes informados, mas serão identificados na escritura como C1, C2 e assim sucessivamente.

⁴Pela primeira vez na história, os europeus se depararam com o fenômeno que os indígenas chamavam de “Poroc poroc”, estrondo em Tupi Guarani, com o passar do tempo o termo “Poroc poroc” sofreu alteração e passou a ser Pororoca.

Para a realização desta investigação do tipo pesquisa-ação no qual, segundo Tripp (2005, p. 446), primeiro “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” Em suma, a pesquisa foi iniciada com a observação e análise de como o professor regente ministrava aulas para a turma, momento em que foi possível perceber a linguagem empregada pelos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem, os métodos utilizados pelo professor ao trabalhar os conteúdos com os alunos e a forma como estes compreendiam os assuntos abordados, obtendo assim, resultados para o planejamento de uma prática para melhorar as aulas em termos do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Após o primeiro momento, passou-se para a fase da coleta de dados, ou seja, da implementação à prática planejada. Assim, foram ministradas aulas expositivas e dialogadas para os alunos, fazendo uso de recursos materiais, tais como: quadro branco, pincéis, apagador, atividades xerocadas e jogos interativos, de modo a incentivar a participação dos alunos nas aulas.

Na terceira fase, ocorreu a descrição dos efeitos da ação planejada, com o apoio da utilização de um diário de campo, no qual foram registradas as observações relacionadas ao aprendizado dos alunos e os comentários realizados por eles, além da anotação dos acontecimentos de toda a pesquisa. Para avaliar a ação planejada, foi aplicada uma atividade, usando imagens do *flork*⁵ cobrindo as notas dos alunos, como uma forma de deixá-los ansiosos pelos resultados, como também, um jogo interativo, intitulado “*Dominó de Palavras Compostas*”, produzido pelos pesquisadores a partir de papelão, cola, tesoura e impressões com as imagens de cada verso da página referente ao mesmo, sendo esta avaliação de cunho somativo, proposta pela professora regular da turma.

Com isso, percebe-se que na pesquisa, os procedimentos metodológicos foram traçados e aplicados, dando seguimento para a análise dos dados obtidos.

⁵ Apesar de estar em todos os cantos atualmente, ele data de 2012, quando apareceu em sites no Wordpress com ilustrações simples nomeadas de “*Flork of cows*”, ou “Flor de vacas”, em tradução literal. Trata-se de um meme de fantoche de meia, que possui um designer simplista feito a partir de poucos traços no *paint*, e está literalmente no gosto do público.

Análise dos Dados: A Neologia em Sala de Aula

No dia 25/05/2023 (quinta-feira), o professor regente da turma concedeu seus três horários de língua portuguesa de 45 minutos cada um, durante os quais os pesquisadores foram apresentados à turma, ocorrendo o primeiro contato com os alunos e o início da sondagem, para identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre a temática que seria o foco das aulas. O diálogo sobre os neologismos teve início com a solicitação de exemplos para traçar meios de ensinar os alunos sobre o tema. Neste momento, foi observado que os alunos não conheciam a temática, embora tenham conseguido dar exemplos. Depois, foi organizada uma apostila sobre o conteúdo a ser trabalhado, utilizando a lousa para escrever alguns conceitos, tais como: o que é o léxico, o que são os neologismos e como se formam, por aglutinação e justaposição (afixos, prefixos e sufixo), e em sequência, foram iniciadas as explicações sobre o assunto.

Optou-se por trabalhar com exemplos do cotidiano do alunado, assim foi solicitado que falassem qualquer palavra que viesse à cabeça, e a partir disso, foi iniciado o ensino de composição de palavras, explicando o que é a neologia, os neologismos, as diversas concepções que ambos possuem e a origem das palavras. Em seguida, foram utilizadas como exemplos as palavras: manga e perna. Dessa forma, o diálogo entre alunos e professores foi estabelecido. Quando incentivados a pensar, os alunos conseguiam responder às perguntas com timidez e clareza, sendo objetivos em suas colocações. Partindo do princípio de que neologismos são palavras novas que surgem na língua a partir de palavras já existentes, como “namorido” (namorado + marido) e “portunhol” (português + espanhol), entre outros, além de nomes que também formam neologismos, como “Brumar” (Bruna + Neymar), criados através do que se chama “*shippagem*”⁸. Os alunos logo começaram a formar nomes de casais na sala e se divertiram com esse exercício.

O primeiro nome shippado foi *Salael*, uma junção de Salomão com Micael. A partir das aulas, os alunos puderam compreender que neologis-

⁸“Shippagem” é um termo derivado do inglês “*ship*”, que vem de “*relationship*” (relacionamento). Ele é usado principalmente nas comunidades de fãs para se referir ao ato de juntar os nomes de duas pessoas (reais ou fictícias) que os fãs gostariam de ver juntos como um casal. Essas combinações de nomes são chamadas de “*ships*”. Shippado já é neologismo a partir de *ships*.

mos são palavras novas criadas quando há necessidade na comunicação ou como uma forma de economia linguística.”

Outro momento em que os pesquisadores perceberam que os alunos haviam compreendido o conteúdo, incidiu nas respostas dadas às perguntas feitas pelos professores: O que é léxico? O que são os neologismos e como se formam? Essa palavra é um neologismo ou não? Por quê? Com a prontidão das respostas. Logo, ao responderem, foi perceptível que o conteúdo ensinado em sala foi aprendido pelos alunos, e que eles também estavam gostando daquele momento de interação, visto que tinham a oportunidade de falarem em sala de aula, por meio de uma aula expositiva e dialogada.

Como encerramento deste dia, foi explicado que a atividade continuaria e que na próxima aula seria aplicado um exercício para verificação da aprendizagem, o qual, de certo modo, seria somativo, ou seja, contaria como pontuação de uma prova, tudo isso previamente acordado com o professor regente.

No segundo encontro com eles, dia 01/06/2023 (quinta-feira), ao iniciar a aula foi feita uma revisão dos conteúdos sobre léxico e neologismos e, em seguida, foram explicados os tipos de neologismos, por composição – aglutinação e justaposição – e derivação – prefixal e sufixal – além de estrangeirismos. Desta forma, explicações foram continuadas sempre dialogando com os alunos, trabalhando com os neologismos por meio de exemplos, como: *namorido* (aglutinação); *agroturismo* (justaposição); *biohacking* (prefixal); *ficante* (sufixal) e *love* (estrangeirismo). Ao término das explicações conteudistas, houve uma breve revisão de todo o conteúdo para que assim fosse possível a aplicação de um o exercício verificador de aprendizagem, atividade construída pelos pesquisadores, com perguntas objetivas e discursivas, sobre todo o conteúdo trabalhado. Para tal trabalho, foram colocados um poema e uma letra de música que possuíam neologismos e dado um tempo de 45 minutos para que as questões fossem respondidas, com destaque para a solicitação dos alunos, no decorrer da atividade, pediam aos pesquisadores que lhes tirassem dúvidas acerca de algumas questões.

Quase todo o alunado obteve êxito na atividade, embora alguns não tenham acertado todas as questões, porém, pôde-se observar que esses compreenderam o assunto, apenas tiveram dificuldades de inter-

pretação quanto às solicitações. Após a correção, eles puderam identificar em que ponto tiveram dificuldade. Com isso, foi iniciada outra prática, caracterizada como um jogo de “Dominó de palavras compostas”, o qual continha, de um lado da pedra, uma palavra nova (essa já formada por palavras existentes, ou seja, uma terceira palavra) e, do outro, palavras bases (as palavras que iriam formar as palavras novas).

DOMINÓ DE PALAVRAS COMPOSTAS

NAMORIDO • CHOCOLATE + LOVER	CHOCOLOVER • DIGITAL + ITAÚ	CACHORRO-QUENTE • COUVE + FLOR	COUVE-FLOR • SEXTA + FEIRA
DIGITAÚ • INTERNET + ÊS	INTERNETÊS • BRASILEIRO + PARAGUAIO	SEXTA-FEIRA • GIRA + SOL	GIRASSOL • PASSA + TEMPO
BRASIGUAIO • CARNAVAL + FUTEBOL + SAMBA	CAFUSA • DELEGADA + GATA	PASSATEMPO • ILUDIR + ANTE	ILUDIDANTE • IN + NAMORÁVEL
DELEGATA • ABORRECER + ADOLESCENTE	ABORRECENTE • DILIGENTE + GENTIL	INAMORÁVEL • RESPIRAR + ANTE	RESPIRANTE • DES + COLORIR
DILIGENTIL • SALOMÃO + MIKAEL	SALAE • BRUNA + NEYMAR	DESCOLORIR • DES + LEAL	DESLEAL • CASA + INHA
BRUMAR • BEIJA + FLOR	BEIJA-FLOR • CACHORRO + QUENTE	CASINHA • SHOW + COMÍCIO	SHOWMÍCIO • INTELIGENTE + JEGUE
INTELIJEGUE • GUARDAR + CHUVA	GUARDA-CHUVA • IN + SATISFEITO	Dominó de Palavras Compostas	
INSATISFEITO • ABRAÇAR + ANTE	ABRAÇANTE • NAMORADO + MARIDO	Dominó de Palavras Compostas	
		Dominó de Palavras Compostas	
		Dominó de Palavras Compostas	
		Dominó de Palavras Compostas	
		Dominó de Palavras Compostas	
		Dominó de Palavras Compostas	
		Dominó de Palavras Compostas	

Como o dominó possuía 28 peças, e o jogo acontecia entre duplas, uma de cada vez, cada uma ficou com 7 peças e o restante (14) ficou como fonte de “compra”. Como a primeira dupla ainda não havia entendido o foco do jogo, foram novamente explicadas as regras do jogo para que ele pudesse acontecer.

Os pesquisadores levaram pipocas para eles como forma de premiá-los, todos os alunos participaram do jogo e queriam mais, no final todos ganharam uma premiação, pois foram muito bem na atividade. Após a finalização do jogo, iniciou a correção das atividades, valendo ressaltar que os alunos estavam “eufóricos” para saber se tinham acertado ou não as questões.

Com a correção foi possível observar que os alunos compreendiam o foco do trabalho, tanto que a maioria respondeu corretamente as questões propostas, reconhecendo a gama de neologismos que estão presentes no dia a dia deles e que, muitas vezes, não sabem denominar com a nomenclatura adequada, sejam eles por composição ou derivação.

Para finalizar a aula, os pesquisadores perguntaram se tinham gostado e compreendido o conteúdo que havia sido apresentado, sendo a resposta positiva, confirmando que os objetivos pretendidos foram alcançados, nas atividades desenvolvidas.

A partir da sistematização dos dados apresentados foram analisados vários aspectos e formas de compreensão dos colaboradores quanto ao ensino dos neologismos. A primeira questão proposta no exercício apresentava a letra da música, de Djavan “Sina” e um poema de Manoel Bandeira “Neologismo”, com a solicitação - *“Leia com atenção a letra de música e o poema abaixo, para responder as perguntas que seguem”*, valendo ressaltar que a pergunta A (Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira) da primeira questão foi anulada pelos pesquisadores, visto que se caracterizava como subjetiva e não sendo compreendida pelos alunos.

Na instrução A da primeira questão (Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira), com foco na letra da música e no poema por possuírem estrangeirismos e neologismos, pediu-se aos alunos para identificarem se as proposições possuíam estrangeirismos ou neologismos, trabalhando com as respostas “conseguiram relacionar/não conseguiram relacionar”. Os colaboradores C1, C2, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11

e C12 conseguiram relacionar a coluna de acordo com a proposição, mas o C3 não conseguiu relacionar a coluna, confundindo neologismos com estrangeirismo, nessa questão foi verificado que 11 colaboradores entenderam o conceito dos assuntos trabalhados, identificando-os na atividade.

Na pergunta B da primeira questão, (Quantas palavras que são neologismos você encontrou? Quais foram?) todos os colaboradores responderam de forma evasiva, apenas adicionando a quantidade de palavras encontradas, escrevendo “*Encontrei quatro*”, não as apresentando sendo possível inferir que os alunos não conseguiram compreender o conceito de neologismo, por não terem conseguido expressá-las, devido à questão anterior (letra A).

Para a segunda questão, “*Qual é a diferença entre neologismos semântico e formal? Dê exemplos e explique com suas próprias palavras*”, o colaborador C1 respondeu - “*A formal é quando a palavra não existe/ Semântico é quando existe a palavra e ganha outro significado*”; o C2 - “*As palavras neologia e neologismo têm por base a composição com recurso às raízes de origem grega neo-, com significado de ‘novo’*”, percebendo-se que ele não compreendeu, de fato, os conceitos de neologismos, atribuindo um conceito diferente ao que se pedia na questão.

Os sujeitos C3 e C4 responderam da mesma forma objetiva, descrevendo como de fato estava na apostila disponibilizada a eles, atribuindo o conceito que se pedia - “*Novidade formal: a sua forma significante é nova, ou seja, o neologismo apresenta uma forma não atestada no estágio anterior do registro da língua, Novidade semântica: quando o neologismo corresponde a uma nova associação significado e significante, isto é, uma palavra já existente adquire uma nova acepção*”. O C5, por sua vez, deu uma resposta bem interessante, embora não tenha feito de fato o solicitado, mas respondeu com exemplos, da seguinte forma, “*Formal: Brumar / Semântica: Terra.*”; já o C6, tal como os sujeitos C3 e C4, respondeu com o conceito que estava na apostila.

Ao analisar as respostas dos colaboradores C7 e de C8, foi perceptível a não compreensão do teor das questões, de tal forma que resolveram deixá-la em branco, com isso, oportunizando o informe corretivo - “*Não compreendeu o conceito da questão*”, divergindo das respostas dadas por C9 e por C10, que enunciaram da mesma forma, o que a questão solicitava

- *Formal: a palavra não existe/Semântico: a palavra e ganha outro significado*”, a qual, apesar de ter sido bem objetiva, foi a conceituação inscrita no material entregue em aula, de forma abreviada para diferenciarem-se dos demais.

Já C11 e C12 responderam da mesma forma da que consta no material entregue a eles, ou seja, escreveram que - *“A formal é quando a palavra não existe/Semântico é quando existe a palavra e ganha outro significado”*, respostas semelhantes às dadas por C9 e por C10, com uma pequena divergência entre ambos, pois C9 e C10 abreviaram o conceito presente no material, enquanto C11 e C12 transcreveram tal qual estava no material de estudo.

Assim sendo, é notório que os colaboradores nomeados de C1, C3, C4, C6, C9, C10, C11 e C12 atingiram as expectativas dos pesquisadores em termos do comando da questão, apesar de respostas divergentes em alguns aspectos. É notório que as respostas obtidas foram embasadas pelo material utilizado em sala durante a regência da aula. Já C2, apresentou uma resposta diferente da esperada, demonstrando dificuldades na resolução; considerou-se que o sujeito C5 compreendeu parcialmente os conceitos, ao apresentar exemplos de novidade formal e novidade semântica e, por fim, apenas os colaboradores C7 e C8 que não conseguiram decodificar e interpretar o enunciado proposto, sendo orientados a deixar o questionário em branco, sem nenhuma resposta.

Para a pergunta de número 3 - *“O que significa léxico?”* C1 respondeu da seguinte forma *“O léxico é o conjunto de todas as palavras de uma língua”*; C2 e C3 responderam, *“O léxico de uma língua é entendido de forma genérica, como um conjunto de todas as palavras que dela fazem parte”*; C4 respondeu *“O léxico são todas as palavras que compõem uma língua”*; C5 e C6 responderam da mesma forma a pergunta, *“Léxico são palavras que estão na nossa língua”*; C7, C8, C9 e C10 responderam da mesma forma que C2 e C3; já C11 e C12 responderam que *“Léxico são todas as palavras de uma língua”*, demonstrando que conseguiram compreender o conceito de léxico, sendo possível verificar que os seis primeiros colaboradores entenderam o conceito solicitado.

Compreender o conceito de “léxico” é muito importante, pois, além de aumentar o vocabulário dos falantes, é possível utilizar as palavras em

diversos momentos do dia a dia, tal como Correia e Almeida (2012, p. 16) explicam que o léxico “quando bem enquadrado, pode conduzir também a um maior domínio vocabular e ter efeitos benéficos na compreensão e nas produções linguísticas”.

Para a questão de número 04 - “*Cite dois exemplos de composição por justaposição e dois exemplos de composição por aglutinação*”, o colaborador C1 respondeu - “*Justaposição: Beija-flor/aglutinação: Genise + Lavínia (Lanise)*”; o C2 - “*Quando não há alteração das palavras originais, ocorre composição por justaposição. A composição por aglutinação é evidenciada quando ocorre alteração gráfica das palavras formadoras*”, induzindo a conclusão de que C1 entendeu o que pedia a questão trazendo exemplos até mesmo do processo de *shippagem*, quando juntou seu nome com o de uma colega e de que o C2 compreendeu os conceitos, mas, considerando o comando da questão, respondeu de forma inconsistente.

Ainda sobre isso, C3 respondeu, “*Justaposição: Caça-palavras/Aglutinação: Namorado + Marido (Namorido)*”, C4 mencionou “*Justaposição: Girassol/Aglutinação: Jayane + Leticia (Letyane)*”, C5 respondeu, “*Justaposição: Bicho-pau/aglutinação: Lalisom + Micael (Lacael)*”; C6 citou “*Justaposição: cadeira + rolante (cadeira-rolante)/Aglutinação: Bruna + Neymar (Brumar)*”, exemplo de composição por aglutinação usando o processo da *shippagem*, dado na regência da aula; C7 respondeu “*Justaposição: Cachorro-quente/aglutinação: Salomão + Micael (Salael)*.”, utilizando o processo de *shippagem*; C8 apontou “*Justaposição: Arco-íris / aglutinação: Lalisom + Genise (Lanise)*, também usando a *shippagem*”; C9 citou - “*Justaposição: Bem-me-quer/aglutinação: Chocolate + Love (Chocolove)*”, termo este também explorado em sala de aula, o que comprova de fato que C9 estava atento aos exemplos que estavam sendo adicionados no quadro; o C10 adicionou - “*Justaposição: Guarda-roupa/aglutinação: Português + Espanhol (portunhol)*”, esse exemplo de aglutinação foi apresentado em sala de aula e fez parte do *Dominó de Palavras Compostas* elaborado pelos pesquisadores; o C11 respondeu - “*Justaposição: Passatempo/aglutinação: Abraçar + ante (abraçante)*” e o C12, escreveu - “*Justaposição: Pontapé/aglutinação: Inteligente + jegue (inteligegue)*”.

Ao serem feitas as comparações das respostas dadas pelos colaboradores, percebeu-se que apenas C2 compreendeu os conceitos de composição

por justaposição e composição por aglutinação, apesar do esperado incidir na exemplificação com palavras novas, mas, forneceu a conceituação de ambos. Com isso, é possível dizer que C2 teve dificuldades na resolução da questão, pois apresentou somente os conceitos e não os exemplos de justaposição e aglutinação solicitados, havendo assim, uma fuga em termos da resposta esperada.

A 5ª questão *“Sabemos que a derivação ocorre quando morfemas (prefixos e sufixos) são unidos ao radical da palavra primitiva para originar outras palavras de um outro idioma, logo, escreva dois exemplos de palavras formadas por prefixos e sufixos”*. Seguem abaixo as respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
C1	<i>“Prefixo: In + feliz (infeliz) / Sufixo: Mira + nte (mirante)”</i>
C2	<i>“Sufixo: Mira + ante (Mirante) / Sufixo: Iludir + ante (iludidante)”</i>
C3	<i>“Prefixo: In + Namorável (Inamorável) / Sufixo: Estudar + nte (estudante)”</i>
C4	<i>“Prefixo: In + felicidade (infelicidade) / Sufixo: Pedra + eiro (pedreiro)”</i>
C5	<i>“Prefixo: na + moral (namoral) / Sufixo: namorar + ante (namorante)”</i>
C6	<i>“Prefixo: Ir+ relevante (irrelevante) sufixo: Casa + inha (casinha)”</i>
C7	<i>“Prefixo: In + significativo (insignificante) / Sufixo: Amor + inho (amorzinho)”</i>
C8	<i>“Prefixo: Des + colorir (descolorir) / Sufixo: Casal + inho (casalzinho)”</i>
C9	<i>“Prefixo: In + satisfeito / Sufixo: Conversa + nte (conversante)”</i>
C10	Como não conseguiu compreender o solicitado, deixou-a em branco, sendo nomeada como <i>“Não compreendeu o comando da questão”</i> ;
C11	<i>“Prefixo: Des + leal / Sufixo: Ficar + nte (ficante)”</i>
C12	<i>“Prefixo: In + parcial / Sufixo: Namorar + nte (namorante)”</i> .

Fonte: a autora

Sobre esta questão chegou-se à conclusão de que a maioria dos colaboradores não apresentaram dificuldades na resolução da questão, com exceção de C10 que a deixou em branco, visto que essa compreensão é muito importante devido a maior disponibilidade para formar palavras, ou seja, a derivação, que contém os afixos prefixos e sufixos, mesmo porque “é aparentemente o processo mais disponível para a construção de palavras, não apenas na língua portuguesa, como nas línguas românicas” (Correia; Almeida, 2012, p. 38), isto é, entender essa conceituação é importante no processo de criação de palavras novas.

A última questão da intervenção aplicada foi a seguinte: “Faça a diferença entre neologia e neologismo”. Seguem abaixo as respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
C1	<i>“A neologia é o campo que estuda as palavras novas/Neologismos são as palavras novas formadas pela neologia”</i>
C2	C2 não compreendeu o intuito da questão, respondeu - <i>“Tem por base a composição com recurso às raízes de origem grega neo-, com significado de ‘novo’ e -logos, com o significado de ‘noção’, a qual ligada ao conceito da raiz das palavras neologia e neologismos, diverge do solicitado pelo comando da questão;</i>
C3 – C4 C5 – C6	responderam igual a C1, abordando corretamente o conceito requerido pela questão;
C7	demonstrou ter encontrado dificuldades no entendimento da questão
C8 – C9	citaram a mesma resposta para questão, colocando <i>“Uma estuda as palavras novas e o outro cria as palavras novas”</i> , apesar de não situarem para qual área estão direcionando as respostas quando dizem <i>“uma”</i> e <i>“outro”</i> , é perceptível que o termo <i>“uma”</i> se refere a neologia, e o conceito está voltado para os neologismos
C10 – C11 C12	responderam da mesma forma, ou seja - <i>“Neologia: campo que estuda as palavras novas. / Neologismos: palavras novas formadas pela neologia”</i> , ou seja, extraíram essa parte da apostila entregue a eles no início da aula, para que pudessem acompanhar o conteúdo e estudassem em casa.

Fonte: a autora

Ao finalizar a análise da 6ª questão, percebeu-se que a maior parte dos colaboradores conseguiram compreender os conceitos, respondendo de forma correta e objetiva. Mas, também foi observado que C2 e C7 não conseguiram compreender o solicitado, tanto que, C2 conceituou de forma contrária, abordando a etimologia das palavras neologia e neologismos e C7 não conseguindo entender a questão, deixou-a sem nenhuma resposta.

Diante disso, concluiu-se que conhecer as conceituações de neologia e neologismos são essenciais para o processo de formação de palavras, sendo responsabilidade do professor de português conhecer as teorias da área, explicando-as de forma adequada, cabendo aos alunos apenas utilizá-la em seu cotidiano, enquanto membro falante da língua materna.

As afirmações sobre o fato de a neologia ser o campo que estuda as palavras novas e os neologismos respectivamente, contribuem para a ampliação lexical dos falantes de uma língua. Além, de ser, como afirmam Bazarim; Maroneze (2008, p. 3-4) “importante do ponto de vista cultural e político, pois o surgimento de uma nova unidade lexical geralmente está associado a necessidades sociais, entre elas a de nomeação de conceitos novos tão comuns nas ciências e nas técnicas”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da aplicação da proposta de ensino dos neologismos, pode-se verificar a relevância de explorar esse fenômeno que acontece na língua, tendo em vista vários fatores que corroboram para que isto aconteça, tais como: os sociais, os culturais e os socioeconômicos. Por conta disso, se faz necessário retomar a pergunta norteadora deste trabalho, “Qual a necessidade de formar palavras?”. Foi via esse estudo, que se identificou essa necessidade estritamente ligada à carência de termos novos na comunicação, ou seja, o usuário da língua, muitas vezes, consulta seu léxico individual e não “acha” uma palavra adequada que defina o que ele quer expressar naquele momento e assim acaba formando uma palavra nova, para atender à exigência comunicativa.

O estudo do léxico, considerando os neologismos, é fundamental na vida dos adolescentes, pois estes são os que mais os utilizam e compreendem como esse processo ocorre e sua relevância, pois muitas vezes

o aluno sabe criar palavras novas, porém, não sabe classificá-las, se é um neologismo por derivação ou por composição, por exemplo.

Depois de todo o processo de investigação, sondagem e análise da problemática verificada pelos pesquisadores, percebeu-se que boa parte do alunado não conhecia a temática explorada, embora eles já utilizassem o fenômeno linguístico nos seus diálogos com os colegas na sala de aula, principalmente, no tocante ao processo de *shippagem*, no qual juntavam os nomes de colegas, e assim criavam uma palavra nova, para designar essas duas pessoas.

É evidente que ainda há uma grande escassez no estudo do léxico nas escolas mesmo havendo necessidade, sem contar as vertentes que pertencem ao estudo das palavras novas, os neologismos, que embora considerado por algumas pessoas como um “vício de linguagem”, vai para além disso, pois, como já é reconhecido, a língua vive em modificação, palavras novas surgem, palavras caem desuso e assim por diante.

O objetivo proposto foi alcançado, haja vista a possibilidade de inferir que, com a aplicação de estratégias no trabalho com o ensino de composição de palavras torna-se eficaz, tanto que o uso de uma prática mais dinâmica, como os jogos interativos, para verificar a aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo estimular o pensamento deles, pois eles “competindo” entre si, são motivados para identificar os neologismos, o que foi obtido no execução do trabalho, por meio da aplicação do “Dominó de Palavras Compostas”, demonstrando assim, a eficiência de ensinar com uma prática participativa.

A partir da pesquisa-ação realizada, envolvendo ações de ensino e, reflexões sobre elas, bem como a sugestão de melhorias para a realidade pesquisada, sugere-se como estratégia para o ensino de neologismos, o trabalho por meio de sequências didáticas (SD), as quais podem ser entendidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

A utilização de SD em sala de aula possibilitará trabalhar diversos gêneros textuais presentes nas esferas sociais, devido ao fato de o ensino dos neologismos não ser limitado apenas a um gênero textual, mas tor-

nando-se possível a inserção de diversos modelos de texto para que o aluno aprenda e reconheça tal fato.

Ademais, foi apontado qual estratégia trabalhar com os alunos em sala de aula sobre os neologismos, seja em termos de explicitação de conteúdos e rodas de conversas, via o uso de exemplos relacionados ao cotidiano dos discentes, de palavras, termos e expressões próprias da comunidade na qual os discentes estão inseridos, fazendo com que eles se sintam a vontade para compartilhar suas ideias e palavras do vocabulário daquela região; apostilas e atividades impressas moldadas de acordo com os interesses do alunado, pois, geralmente os professores utilizam materiais tirados da internet, que, de certa forma são limitados, embora esse uso seja mais frequente em sala de aula.

Concomitante a isso, faz-se necessária a produção de mais trabalhos sobre a temática, que contribuam para a expansão dos estudos com foco nos neologismos, sejam eles por composição ou derivação, pois a cada dia é necessário nomear algo novo e, para isso acontecer, utiliza-se dos neologismos como uma palavra nova que surge da necessidade de comunicação dos falantes de determinada língua.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. S.; GUERRA, M. M. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Revista Eletrônica de Linguística** (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>). v. 6, nº. 1 – 1º Semestre 2012.

ARAÚJO, Carla; ASSUNÇÃO, Carlos. Lexicologia: mutações teórico-metodológicas no séc. XX. **Revista Portuguesa de Humanidades | Estudos Linguísticos**, 21-1 (2017), 9- 22.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguísticos: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 2007.

BAZARIM, Milene; MARONEZE, Bruno O. **Neologia e Ensino de Língua Portuguesa: uma proposta didática para o Ensino Médio**. I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. 2008.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da Palavra. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, n. 2, 1998.

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

CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis M^a de Barcelos. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2012. 112 p.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ECKERT, Kléber. Observatório de Neologismos da Língua Portuguesa: da aula para pesquisa. **LínguaTec**, v. 4, n. 1, p. 1-19, jun. 2019.

FESTIVAL da Pororoca 2018. **Prefeitura Municipal de São Domingos do Capim**, 2023. Disponível em: <<https://is.gd/eVbSgw>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

GONÇALVES, Débora Cristina Ferreira. **Neologismos**: uma proposta de ensino para o desenvolvimento da competência lexical. Orientador: Aderlande Pereira Ferraz. 2021. 53 f. Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2021.

RIBEIRO, Joana de Quadros. **A língua é um traje coberto de remendos feitos de seu próprio tecido**: uma reflexão sobre os neologismos a partir da teoria saussuriana. Orientadora: Luiza Ely Milano. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Análises textuais, discursivas e enunciativas. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo, ed. Cultrix, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 108 p.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VILELA, Mário. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA A PARTIR DO RECURSO AUDIOVISUAL¹

Ana Carolina Xavier Lourinho²

*Qual é, enfim, a utilidade da Linguística? (...) não há domínio onde tenha germinado ideias tão absurdas, preconceitos, miragens, ficções. Do ponto de vista psicológico, esses erros não são desprezíveis; **a tarefa do linguista, porém, é, antes de tudo denunciá-los e dissipá-los tão completamente quanto possível.** (Saussure 1969, p. 14) (grifo da autora).*

O fenômeno do preconceito linguístico é amplamente conhecido pela comunidade acadêmica. Segundo Lima (2013, 119), a citação de Saussure (1969), acima, contém a expressão “preconceitos” e se pode imaginar, portanto, que a linguística enquanto ciência detectou esse fenômeno há muitos anos. Ainda segundo o autor, com o surgimento da Sociolinguística, nas décadas de cinquenta e sessenta do século passado ganha impulso a luta contra esse tipo de posicionamento social; haja vista que o estudo da variação linguística tem como um dos objetivos demonstrar que toda variação obedece a uma lógica, o que desmonta o argumento de um dialeto ou norma ser inferior a outro. Desse modo, o preconceito linguístico ocorre quando uma variação linguística se distancia de outra, considerada padrão culto.

As variações linguísticas acontecem porque se vive em uma sociedade complexa, na qual estão inseridos diferentes grupos sociais e alguns desses grupos tiveram acesso à educação formal, enquanto outros não tiveram muito contato com a norma culta da língua.

¹ Trabalho orientado pelo Profa. Dra. Mara Sílvia Jucá Acácio, professora efetiva da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: mara.juca@uepa.br CV: <http://lattes.cnpq.br/8052451773456287>

² Discente do Curso de Letras – Língua portuguesa. Universidade do Estado do Pará. Campus I. Belém. Pará. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8000-3205>

A necessidade de interação social leva os falantes a arranjar e rearranjar a língua, causando variações, as quais ocorrem devido aos próprios falantes arranjar e rearranjar a língua. Quando essas alterações são vistas como “erradas”, esse julgamento é chamado de “preconceito linguístico”, o qual agindo de forma depreciativa contra o modo como a pessoa fala, podendo impactar na autoestima e no desempenho acadêmico e na aprendizagem dos indivíduos, situação que precisa ser combatida.

Diante do exposto, surgiu a pergunta que norteou este estudo: o que fazer para minimizar a situação de preconceito linguístico no ambiente escolar? Para fins de responder à pergunta norteadora, objetivou-se com esta pesquisa, cujos resultados são apresentados neste artigo, investigar o papel da variação linguística na dinâmica de uma sala de aula do Ensino Médio e os impactos do preconceito linguístico na aprendizagem e autoestima desses estudantes, a fim de propor uma intervenção, por meio de uma Sequência Didática, usando como estratégia metodológica, o audiovisual.

Desse modo, este artigo justificou-se pela pretensão de trabalhar a variação linguística em sala de aula, temática de extrema importância, pois a falta de compreensão e aceitação da diversidade linguística pode impactar negativamente na autoestima e no desempenho da aprendizagem dos estudantes. Acredita-se que a questão proposta seja relevante, pois reflete a realidade sociolinguística do país, na qual diversas variantes linguísticas coexistem e, muitas vezes, são marginalizadas em ambientes formais como a sala de aula. Além disso, abordar esse tema pode contribuir para promover uma educação mais inclusiva e respeitosa em termos da diversidade linguística, principalmente, no ambiente escolar.

Para embasar teoricamente esse estudo, elencaram-se alguns autores, como: Bagno (1999, 2006, 2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Basso; Ilari (2011), Braga; Calazans (2001), BNCC (2018), Lima (2013), Martin-Barbero (2000), Mollica (2004), entre outros, que em suas obras abordam o preconceito linguístico, a importância do trabalho com a variação linguística na escola e da experiência com o audiovisual para o combate ao preconceito linguístico.

Assim, este artigo está estruturado da seguinte maneira: Revisão da literatura distribuída em quatro tópicos, Trajeto metodológico, Apresentação da análise e dos resultados obtidos a partir da pesquisa em cotejo com o referencial teórico proposto, Considerações finais e Referências.

1. REVISÃO DA LITERATURA

1.1. ACERCA DA VARIEDADE LINGUÍSTICA DO BRASIL

A sociolinguística é o campo que estuda a relação entre língua e sociedade. Ela examina como a língua e as suas variações estão relacionadas a diferentes grupos sociais. Bagno (2006, p. 38) ressalta que “*a língua na concepção dos sociolinguísticos é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução*”. Por meio da sociolinguística, é possível compreender como a língua reflete e se molda nas dinâmicas sociais, bem como nas interações comunicativas em diversos contextos culturais.

Para o autor (*op. cit.*), é impossível estudar a língua sem estudar a sociolinguística ao mesmo tempo, pois é preciso saber como a língua está inserida na sociedade e como a fala se apresenta em uso. Além disso, a sociolinguística é a ciência que está em constante relação com a variação linguística, analisando as mudanças sociais e culturais que impactam ao longo do tempo a língua falada e escrita.

Indubitavelmente, no Brasil, a variação linguística se faz presente, pois é um fenômeno complexo e transcendente que reflete a diversidade cultural e histórica do país. Segundo Bagno (2006, p. 16), no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, ele apresenta muita diversidade e variabilidade. Essa variação ocorre devido as influências regionais, sociais, étnicas e históricas, manifestando-se em sotaques, gírias e expressões específicas de uma região.

Desde a colonização portuguesa, as influências linguísticas se misturaram com as línguas indígenas, africanas e outras línguas, resultando em uma riqueza linguística única. Isso implica, que cada região do Brasil possui suas próprias peculiaridades linguísticas, que vão desde variações fonéticas e morfológicas até diferenças vocabulares significativas.

Bagno (1999, p. 51) anota que a variação linguística é um fenômeno natural, e que ocorre em todas as línguas. O autor diz ainda que infelizmente, a variação não tem sido vista de maneira natural pela sociedade e nem tem sido considerado o meio em que o falante está inserido, o que acaba colaborando para o preconceito linguístico. O autor anota também que “*do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas*

classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões” (BAGNO, 1999, p. 43).

Partindo desse ponto, é evidente que, em algumas regiões as falas das pessoas podem ser “marginalizadas”, dando ênfase e enraizando cada vez mais o preconceito linguístico que possui raízes históricas profundas e tem se manifestado de diferentes formas ao longo do tempo e em diversas culturas. Desde a antiguidade, certas formas de falar foram associadas ao *status* social, poder e educação, enquanto outras foram estigmatizadas.

Em decorrência do exposto acima, Bagno (2007) anota que é preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o ‘melhor’ ou ‘pior’ português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura (p. 51).

Desse modo, o impacto que sofre uma pessoa que migra de uma região para outra é muito grande, pois acaba sofrendo com o preconceito contra sua fala. O autor (*op. cit.*) descreve que há também as variedades na fala, sendo encontradas entre falantes de lugares distintos do país, assim como a disputa para saber em que Estado é falado o português “correto”. Essa variação é conhecida entre linguistas como variação geográfica ou diatópica, devido tratar da diferença de linguagem devido à região. Essas diferenças se tornam óbvias ao ouvir um falante brasileiro, um angolano e um português conversando, pois nos três países se fala português, mas há diferenças imensas entre cada fala. Do mesmo modo, segundo Bagno (2007), há diferenças encontradas no uso da língua entre crianças e adultos, pessoas escolarizadas ou não, e no nível de classe social em que o indivíduo está inserido.

1.2. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Para Bortoni-Ricardo (2005) “*a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social*” (p. 25-26). Inserir o aluno em um ensino de linguagem, que se restrinja somente a trabalhar com as variantes padrão da língua traz um impacto negativo para esse aluno na hora de desempenhar um papel significativo no processo de aprendizagem.

É a partir desta concepção que Bortoni- Ricardo (2005) indica que a escola não deveria desconsiderar a sociolinguística, pois nesse contexto, os professores têm papel fundamental, haja vista que, por meio dos ensinamentos deles, os alunos irão ter consciência de que pode existir duas ou mais formas de falar a mesma coisa. Intrinsecamente, a constante de que a língua é uniforme e sempre está associada à norma padrão imposta pelos dicionários e gramáticas, tem deixado negativas na hora da obtenção do resultado dos alunos em relação ao ensino de linguagem.

A visão uniforme que muitos educandos têm em relação à língua, frequentemente se baseia na ideia de que existe apenas uma forma “correta” de falar e escrever, muitas vezes associadas as normas linguísticas padronizadas.

Basso; Ilari (2011, p. 194) afirmam que a sociolinguística permite a reflexão sobre a velha tese da uniformidade do Português Brasileiro, a qual é em grande parte uma ilusão; haja vista que, tal percepção sobre a uniformidade da língua pode aumentar a desvalorização das variações linguísticas naturais, provocando em alguns alunos a impressão de serem inadequados ou inseguros quanto à sua própria expressão verbal.

A partir dessa percepção, corrobora-se com Bortoni-Ricardo (2005, p. 25) quando ela diz que o falante está em constante ajuste na sua fala para se encaixar em outros contextos sociais. Portanto, é essencial que professores e alunos preservem a variação linguística dentro da sala de aula ou no meio social em que estão inseridos. A autora aponta ainda que é dentro da sala de aula, por meio de estratégias pedagógicas, que professores e alunos constroem significados e os compartilham por meio de um diálogo seguro.

Para Mollica (2004, p. 9), os falantes possuem um acervo linguístico que pode variar dependendo de onde se encontram e com quem falam; haja vista que, os falantes adaptam a Língua Portuguesa aos diferentes locais em que estão inseridos, e essa é uma realidade constantemente presente em um país com variantes linguísticas, como no Brasil. A diversidade linguística se apresenta como desafio para a educação, especialmente em sala de aula, onde, para lidar com essa questão, é importante que os educandos e toda a estrutura funcional da escola estejam aptos a promover um ambiente inclusivo e respeitoso.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 13), os três ambientes onde uma criança começa a desenvolver o seu processo de socialização é o familiar, a interação com os amigos e a escola. Entretanto, a autora observa que ainda não se tem o devido cuidado com a diversidade linguística, por mais que a sociolinguística e a ciência linguística venham de maneira sucinta apontando estratégias para um ensino-aprendizagem de Línguas desprendido de preconceito linguístico com a intenção de preservar os direitos do educando. Logo, a conscientização de que a variação linguística existe e deve surgir desde os primeiros ambientes em que a criança for inserida, principalmente, nesses três primeiros mencionados por Bortoni-Ricardo. Nesse contexto, acredita-se que a importância prático-teórica de abordar a variação linguística dentro da sala de aula reside no impacto direto da falta de compreensão e aceitação dessa diversidade pelos estudantes.

Do ponto de vista prático, ao entender e aceitar as diferentes formas de linguagem presentes na sociedade, os educadores podem criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e representados, além da possibilidade de propor estratégias metodológicas para minimizar o preconceito linguístico no ambiente escolar. Isso pode contribuir para a promoção da autoestima dos estudantes, incentivando a participação ativa, a oralização e um melhor desenvolvimento na aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, esse tema é relevante para ampliar o entendimento sobre a relação entre linguagem, identidade e educação, pois, ao explorar como a falta de compreensão da variação linguística impacta na aprendizagem dos alunos, as estratégias metodológicas podem contribuir para a construção de novas abordagens pedagógicas que considerem a diversidade linguística como um fator enriquecedor do processo educativo (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 13).

1.3. O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Como o apontado desde o início deste texto, o preconceito linguístico é uma realidade ainda muito presente na atual sociedade, e é fundamental que a escola desempenhe seu papel no combate a essa problemática, por meio de abordagens pedagógicas inclusivas e de valorização das diversas

formas de expressão linguística. Somente assim, será possível promover uma compreensão e respeito pelas variantes linguísticas dentro e fora da sala de aula. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a escola deve viabilizar o respeito e a valorização das variedades da língua presentes na sociedade brasileira, tanto que ressalta a devida importância de reconhecer e enaltecer essas variedades linguísticas como um patrimônio cultural do país, contribuindo para a construção de identidades e para o fortalecimento de uma sociedade sem preconceito.

Silva (2021, p. 42) aponta a importância da identidade e como ela está entre o essencialismo e o não essencialismo. Segundo a autora, a cultura e a essência de um povo devem ser preservadas. Enuncia também que o aluno, em sua fase inicial de interação com o meio social, ao ser posto dentro de uma sala de aula, depara-se com diversos outros falantes da língua portuguesa, em uma situação na qual, cada um traz dentro de si a sua própria cultura, o que dificulta o trabalho docente com a variação linguística.

Em vista disso, a escola precisa adotar estratégias para combater o preconceito linguístico, tais como: a inclusão da educação linguística no currículo escolar, abordando temas como variação linguística, preconceito linguístico e valorização da diversidade; promoção de atividades que prezem as diferentes formas de expressão linguística dos alunos como, por exemplo, debates, produção textual e análises de textos de diversos gêneros e variedades linguísticas.

O professor de língua portuguesa, por ter o papel de mediador do conhecimento dentro da sala de aula, precisa adequar sua prática docente considerando os conhecimentos prévios dos educandos e elaborando estratégias para o ensino de conteúdos que primem pela conscientização das diferenças; pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004),

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação e a conscientização da diferença. (...) para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes regionais e rurais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são “invisíveis” (p. 47).

Desse modo, a escola deveria desempenhar um papel central no combate ao preconceito linguístico, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as formas de expressão linguística se tornem valorizadas e respeitadas. O ensino de Língua Portuguesa com foco no combate ao preconceito linguístico é necessário, uma vez que, é por meio dele que é possível a promoção do respeito pela diversidade linguística presente na atual sociedade.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 181) questiona se a escola seria o veículo eficiente no momento de apresentar as variedades na língua, pois, essas variedades ao serem incluídas no currículo escolar, possibilitam que os alunos compreendam que não há uma única forma “correta” de falar, mas sim, diferentes maneiras de se expressar, todas igualmente válidas.

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa deveria ser pautado pela promoção da inclusão e da equidade linguística, incentivando a valorização da diversidade e do respeito pelas diferentes formas de falar e comunicar. Ao proporcionar um ambiente em que os alunos se sintam livres para expressar suas ideias, sem medo de julgamentos, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

1.4. A IMPORTÂNCIA DO AUDIOVISUAL PARA O COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

A criação de vídeos, como auxílio, no processo de ensino e aprendizagem, vem ganhando força nos últimos anos em razão da evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que favorecem a utilização de instrumentos como o celular, o qual trouxe maior facilidade para a gravação de vídeos e a evolução das plataformas digitais, a exemplo do *TikTok*, pelo qual qualquer pessoa pode compartilhar seus vídeos, servindo de auxílio para que as aulas propostas pelos professores se tornem mais próximas da realidade do aluno, como também, ao combate a todo tipo de preconceito, inclusive, o linguístico, a partir de vídeos elaborados pelos usuários e compartilhados nas plataformas digitais.

Para Martin-Barbero (2000), a difusão de conhecimento é uma das questões mais importantes que a comunicação propõe atualmente para a educação. Para o autor, no sistema escolar brasileiro, constata-se que não só existe o preconceito com relação à oralidade cultural, mas também com

relação à cultura audiovisual, uma atitude defensiva diante do desafio de reconhecer um novo ecossistema comunicativo, no qual emerge outra cultura, com novos modos de ler, ver, pensar e aprender.

Segundo o autor (*op. cit.*), ao relacionar os campos da educação e da comunicação, é observado que o educacional é colocado como questão central para as novas interações comunicativas. Portanto, a cada invenção tecnológica, a sociedade espera que os novos meios de comunicação tragam melhorias educacionais, sendo possível afirmar que os dois campos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

Braga; Calazans (2001) afirmam que

as preocupações comunicacionais da Educação, e as preocupações sobre aprendizagem na Comunicação, parecem de algum modo penetrar os dois campos originais na sua totalidade e fornecer-lhes novos ângulos e questões para observação (p. 56).

Para Machado (2005, p. 190), o nomeado como “linguagem” das formas audiovisuais não pode ser confundido com o sentido atribuído à linguagem verbal. Segundo o autor, a gramática do vídeo, assim como seu processo de articulação de sentido, é diferente da gramática das mensagens verbais. Não há uma tábua de valores ou gramática normativa que exponha o que se pode e o que não se pode fazer em vídeo, até porque se trata de um meio que possui um sistema híbrido, operando com diversos códigos significantes do cinema, do teatro, da literatura, do rádio e, atualmente, também da computação gráfica (p. 190).

Para Pires (2010, p. 287), as negociações entre professor e aluno concretizam diversas experiências culturais, fazendo da realidade um plano multifacetado, no qual os sujeitos aprendem a pensar o “eu” e o “outro” num processo interativo, aproximando, justapondo os contrários, situando o olhar nas fronteiras. Nesse contexto, a autora afirma que a produção audiovisual nos espaços escolares remete ao pensamento de que se vivencia um momento histórico no qual a mídia eletrônica deveria ser encarada ao contrário daquilo que muitos discursos pregam, mas sim, como um fato da cultura, que exprime a complexidade as contradições.

Segundo Amélia Hanze, do canal Educador da UOL, Brasil escola, quando o professor constrói competência e habilidade para trabalhar

com recursos tecnológicos, ao contextualizar suas atividades didáticas, os procedimentos serão usados como mais uma ferramenta pedagógica enriquecedora do texto e do contexto que estão sendo trabalhados, pois, o conhecimento do consumo midiático é um instrumento importante para a educação de uma maneira geral, não só em termos do entendimento dos conteúdos escolares, mas, também, para a avaliação, interpretação e refinamento do gosto do público escolar.

Para a autora (*op. cit.*), quando o professor trabalha com recursos tecnológicos, ele busca descobrir a postura dos educandos diante do mundo, dos seus princípios e das suas identidades, por meio de atividades metódicas, para interagir com eles novas ideias, e isso implica em tornar esses alunos mais críticos e reflexivos acerca de situações vivenciadas no mundo em que vivem, podendo utilizar os recursos audiovisuais, em seu favor e em favor de outros, no que tange ao combate ao preconceito linguístico e outros tipos de preconceitos. Dessa forma, é possível dizer que a era da informação é também a era da educação, plena e unificada.

2. TRAJETO METODOLÓGICO

Este artigo insere-se na área da Linguística, na subárea do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e tem como objetivo principal apresentar os resultados de uma proposta de intervenção didática, realizada por meio de uma sequência didática, em aulas de Língua Portuguesa, utilizando o recurso audiovisual no combate ao preconceito linguístico.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa apontou-se o seguinte objetivo específico: Propor uma estratégia metodológica, caracterizada por uma sequência didática, com quatro planos de aula, sobre a temática “Audiovisual no combate ao preconceito linguístico”, a ser aplicada em aulas de Língua Portuguesa, com vistas à promover a valorização da diversidade linguística dos estudantes e a culminância, incidindo na elaboração de vídeos curtos, com o apoio de celular, compartilhados pelos alunos na Plataforma *TikTok*, para fins de conscientização de um público maior, como contribuição para minimizar o preconceito linguístico e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, respondendo, assim, a pergunta norteadora da pesquisa: o que fazer para minimizar a situação de preconceito linguístico no ambiente escolar?

Desse modo, a fim concretizar o alcance dos objetivos geral e específicos, a pesquisa seguiu a seguinte etapa metodológica: elaboração e aplicação de uma sequência didática, com quatro planos de aula, adequados para quarenta e cinco minutos de aula cada um, sobre o tema “O audiovisual no combate ao preconceito linguístico”, considerando o recurso audiovisual como ferramenta promotora da valorização da diversidade linguística dos estudantes e da contribuição em prol da redução do preconceito linguístico no ambiente escolar.

O estudo ancorou-se nos pressupostos teóricos de autores, já mencionados na parte introdutória do trabalho, sendo escolhida como estratégia de ensino a proposta de sequência didática, a qual segundo Dolz; Schneuwly (2004) proporciona melhor interação entre o professor e os alunos, e auxilia na resolução de dificuldades reais dos alunos sobre um tema específico, neste caso, o trabalho com o audiovisual no combate ao preconceito linguístico.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio “Santa Tereza D’Avila”, localizada no município de Marituba, no bairro Decouville, na zona metropolitana de Belém, no Estado do Pará, a qual, como escola pública estadual, prioriza a acessibilidade com portas com vão livre de pelo menos 80 cm, rampas e banheiros adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Suas instalações incluem biblioteca, quadra de esportes coberta, pátio coberto e descoberto, sala de recursos multifuncionais, laboratório de ciências, cozinha, refeitório com alimentação escolar, acesso à internet banda larga, laboratório de informática, *desktops* para alunos e uma área verde promovendo a sustentabilidade. De acordo com o Censo escolar (INEP, 2021), essa escola oferece ensino presencial no período diurno para estudantes do Ensino Médio.

Os colaboradores da pesquisa foram 39 alunos do 1º ano do Ensino Médio, turno matutino, sendo 20 do sexo masculino, na faixa etária entre 14 e 17 anos; e 19 do sexo feminino, na faixa etária entre 14 e 17 anos.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção é apresentado um panorama dos resultados obtidos com a aplicação da sequência didática, objetivo deste trabalho.

3.1 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática foi organizada em quatro planos de aula com o objetivo de se trabalhar o preconceito linguístico a partir do audiovisual, no caso, vídeos do *You Tube*. O plano de aula (01) foi elaborado com o objetivo de contemplar as competências da BNCC: EM13LGG305 (criar e mapear possibilidades de atuação social, política, artística e cultural, discutindo-as de forma ética, criativa, solidária e crítica); EM13LGG402 (empregar a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero do discurso) e a EM13LP15 (elaborar roteiros para a produção de vídeos, apresentações teatrais, podcasts, playlists comentadas, entre outros), trabalhando com a observação crítica, escuta e oralização por parte dos alunos.

Assim, no decorrer da aplicação do plano de aula 01, as questões sobre variações e preconceito linguístico foram trabalhadas em aulas expositivas e a partir de dois vídeos do humorista Sambique “Sem caderno para estudar” e “Cortando a corda da rede”, disponíveis no You Tube³.

É importante enfatizar que apesar de todo o planejamento feito para a aplicação da Sequência Didática, observou-se que o tempo destinado talvez não tenha sido suficiente para que se pudesse trabalhar com mais calma todas as atividades propostas, em razão do planejamento anual do professor regente da turma, e, em razão de alguns poucos alunos não estarem acostumados com essa metodologia, o que precisou de maior tempo para conversa com a turma, a fim de conscientizá-la sobre a importância da atividade que se estava propondo.

Como resultado da aplicação do plano de aula 01, após a conscientização da turma, foi observado que os alunos se envolveram bastante com o tema, refletindo sobre a presença do preconceito na sociedade e como a língua portuguesa é um organismo vivo e, por ser um organismo vivo, sofre transformações no seu uso cotidiano. Nesse momento, alguns alunos deram exemplos da variedade de português falada por seus familiares, como “dispôs” em vez de “depois”, “ontonte” em vez de “antes de ontem”, os quais enriqueceram a aula.

³ Vídeo do Sambique – Sem caderno para estudar – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q5XqHLdfRiY> – Tempo: 02’39”; Vídeo do Sambique – Cortando a corda da rede – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9GokAT1WHE> - Tempo: 3’38”.

O plano de aula (2) foi elaborado com o objetivo de trabalhar as formas verbais e nominais em cotejo entre a Gramática de Uso (GU) e a Gramática Normativa Brasileira (GNB), a fim de mostrar aos alunos as diferenças entre a Gramática de Uso (Neves, 2000) e a Gramática Normativa Brasileira (Cunha; Cintra, 2001). Nesse plano de aula (2) foram também consideradas as competências da BNCC: EM13LP17 (Analisar a variação linguística em diferentes níveis e dimensões, como fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica, estilístico-pragmática, regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária, entre outros) e EM13LGG402 (Empregar a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, respeitando os usos dos interlocutores e combatendo o preconceito linguístico). Também foi utilizado o *Canvas*⁴ atendendo ao componente curricular “Linguagens e suas tecnologias”, considerando a habilidade da BNCC: EF69AR03 (Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.)); cenográficas, coreográficas, musicais etc.

A aula foi ministrada a partir da exposição das formas nominais e verbais em ambas as Gramáticas e da utilização do vídeo do You Tube “Português de Portugal e Português do Brasil”⁵, que objetivou mostrar a diferença entre as variedades de Português faladas em Portugal e no Brasil.

A avaliação realizada sobre a aplicação do plano de aula (2) resultou no fato do objetivo ter sido alcançado, pois os alunos demonstraram um grande conhecimento sobre o assunto em relação aos usos realizados da Gramática Normativa, na oralidade, e como a variação linguística está amplamente presente em seus cotidianos.

Com relação à aplicação dos planos de aula (3) e (4), elaborados com a intenção de trabalhar o gênero textual “roteiro de vídeo”, a fim de ensinar aos alunos a elaboração de roteiros para a criação de vídeos para compartilhar no *TikTok* (exemplo alocado ao final do tópico).

⁴O Business Model Canvas ou Canvas ou “Quadro de modelo de negócios” é uma ferramenta de gerenciamento estratégico, que permite desenvolver e esboçar modelos de negócio novos ou existentes em uma única página. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/criar/videos-tiktok/

⁵Vídeo – português de Portugal e português do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ll5oilYxbrs> Tempo: 2’16”.

A proposta de elaboração de vídeos para compartilhamento no *TikTok* desenrolou-se na quarta aula, como culminância da sequência didática, como se pode observar nas imagens (01) e (02), que seguem.

Imagem (01): Discussões sobre o tema



Fonte: acervo Carolina Xavier/2024.

Imagem (02): Grupos produzindo os vídeos



Fonte: acervo Carolina Xavier/2024.

Desse modo, os resultados obtidos com a aplicação da Sequência Didática foram positivos referente a quantidade de alunos que se dedicaram a ela durante a aplicação e aos conhecimentos que foram partilhados nos quatro dias de aula.

No decorrer da pesquisa, houve alguns obstáculos, como o curto espaço de tempo para aplicação da Sequência Didática em decorrência da divisão do tempo entre as aulas do professor regente da turma e a aplicação da Sequência. Entretanto, mesmo assim, o objetivo proposto foi alcançado, ou seja, o trabalho com o audiovisual no combate ao preconceito linguístico, tanto que, na culminância, os alunos conseguiram criar roteiros de vídeos informativos e utilizar a plataforma *TikTok* para postagem, a exemplo do vídeo postado no *link*: https://youtube.com/shorts/YjPac_QlQAc?feature=shared.

O vídeo foi gravado em forma de entrevista televisiva, no quintal da casa de um dos alunos (local fictício no vídeo) e o roteiro foi elaborado e encenado pelos alunos: Karla Beatriz (repórter), Alberto Queiroz (Seu Zé), Clarisse Veraz (vítima), Maria Luíza Rocha (parente da vítima), Kesyra Damasceno (produção do vídeo); o que demonstrou criatividade, engajamento e senso crítico dos grupos.

Como elaborar vídeos para o *TikTok*

1. O TikTok é um ótimo lugar para criar desafios e incentivar outras pessoas a se envolverem. Use o Canva para criar um logotipo ou imagem para o seu desafio. Depois, é só adicioná-lo aos seus vídeos. Você também pode fazer um vídeo explicativo detalhando o desafio. E não se esqueça de adicionar um *hashtag*.
2. O CapCut também é um editor de vídeo gratuito e completo que facilita a criação de anúncios em vídeo incríveis para o TikTok, independentemente de conhecimentos ou de experiência do usuário em edição de vídeo.
3. Os vídeos para TikTok costumam ter só 15 segundos, mas você pode combinar cliques para que durem até 60 segundos. A principal vantagem de criar esses vídeos no Canva é que eles não têm um limite de tempo, quando são feitos fora do *app*. Você pode controlar a duração do vídeo para manter os níveis de engajamento altos e deixar os seus expectadores querendo mais.
4. Comece escolhendo um *template* para TikTok. Depois, use a ferramenta de arrastar e soltar para adicionar fotos ou vídeos. Você pode fazer upload dos seus próprios arquivos ou escolher entre os milhões de imagens, elementos gráficos, música e vídeos gratuitos da biblioteca. Além disso, você pode também adicionar textos ou adesivos animados. O TikTok é um meio visual, e você quer chamar a atenção das pessoas. Portanto, escolha imagens excitantes, dinâmicas ou surpreendentes.
5. As cores desempenham um papel importante, então considere escolher cores brilhantes e chamativas. Se você estiver criando um vídeo com uma estética específica do TikTok, pesquise essa tendência para compreender o estilo e usar imagens ou filtros similares. Se você ainda não sabe como quer que o vídeo seja, assista aos seus vídeos preferidos do.
6. Existem algumas coisas que você precisa saber sobre os formatos de vídeo para TikTok. Primeiro, vídeos verticais funcionam melhor no TikTok. A proporção deve ser de 1080 x 920. Para facilitar, pense no tamanho da tela de um smartphone. O tamanho do arquivo de vídeo pode ser de até 287,6 MB (iOS) ou 72 MB (Android). Se não tiver certeza das dimensões, você pode simplesmente selecionar um *template* para TikTok do Canva. Depois, crie e faça *upload* do seu vídeo com a configuração (tamanho e formato do arquivo) correta e pronta para compartilhar. Para melhorar a qualidade do seu vídeo, adicione filtros ou transições.
7. Como criar um vídeo para TikTok
 - Escolha um *template* para TikTok. O Canva oferece *templates* gratuitos com design profissional que vão fazer você se destacar no TikTok.
 - Crie seu vídeo.
 - Adicione música ou narrações.
 - Adicione texto, animações e efeitos.
 - Baixe e compartilhe o seu vídeo.

8. Como criar conteúdo para TikTok?

- Criatividade e originalidade.
- Conteúdo para TikTok: espectador curioso até o fim.
- Use ferramentas adequadas e boa luz.
- Tenha familiaridade e espontaneidade em frente à câmera.
- Participe de tendências e desafios.

9. Conteúdo para TikTok: use músicas populares em segundo plano.

Fonte: a autora

Em suma, as atividades propostas nos quatro planos de aula da Sequência Didática não apenas ampliaram os conhecimentos dos alunos sobre a diversidade linguística, mas também, os incentivaram a expressar suas opiniões de forma crítica e inovadora em um ambiente digital, compartilhando saberes aprendidos na escola no combate ao preconceito linguístico dentro e fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi discutido ao longo deste artigo, o preconceito linguístico ainda não é tão trabalhado em sala de aula quanto deveria, pois alguns professores, mais tradicionalistas, não abordam estratégias pedagógica para falar desse tema, deixando a ideia de que somente a norma padrão da língua é existente e falada como “certo” perante a sociedade.

Foi observado, no decorrer da aplicação da Sequência Didática, que as variantes linguísticas ainda são frequentemente desvalorizadas na escola, onde a norma padrão é vista como a única forma “correta” de comunicação. Relata-se aqui o caso de um aluno do interior do Pará que, por muitas vezes, sofreu preconceito linguístico devido à sua variante do Português diferir da variedade falada pelos alunos da escola onde estudava. diferenciar da variedade dos alunos da escola em que estudava, fato que comprovou que essa abordagem limita a compreensão da riqueza da língua e ignora a diversidade cultural e social que as variantes representam. Nessa perspectiva, Bagno (2007) é sucinto ao dizer que acreditar no mito da língua única é indevido pois, existem milhões de pessoas no país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregadas

pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder — são os sem-línguas (p. 16).

O objetivo geral da pesquisa foi alcançado ao investigar a relação entre o uso da Língua Portuguesa, o preconceito linguístico e seus impactos na aprendizagem e autoestima dos estudantes a partir das discussões com o suporte audiovisual; haja vista que, a intervenção proposta, baseada no uso de vídeos nas aulas, se mostrou promissora para minimizar preconceitos e permitir um ambiente escolar mais inclusivo, onde todos os modos de falar sejam valorizados, por meio da aprendizagem que se mostrou bastante significativa.

O objetivo específico da pesquisa foi fundamental para a construção de uma análise abrangente, a partir da descrição e análise da situação do uso da Língua e da variação linguística no ambiente escolar incidindo na necessidade urgente de intervenções que proporcionem um ambiente inclusivo. A questão que norteou essa pesquisa foi respondida a partir dos resultados obtidos com as quatro aulas pertinentes a uma Sequência Didática e a utilização de vídeos para trabalhar a reflexão e conscientização acerca do preconceito linguístico.

A proposta da Sequência Didática, centrada no uso do audiovisual, visou não apenas à valorização da diversidade linguística, mas, também, à criação de um espaço de reflexão e conscientização. A elaboração de vídeos curtos pelos alunos, compartilhados na plataforma *TikTok*, emerge como uma estratégia inovadora que amplia o alcance da discussão sobre preconceito linguístico, envolvendo um público maior e promovendo a conscientização de uma forma dinâmica e acessível. Portanto, fica evidente que o uso do audiovisual não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um caminho para transformar realidades, possibilitando um diálogo mais inclusivo, motivador e respeitoso no ambiente escolar e fora dele.

Para trabalhos futuros, sugere-se a ampliação da pesquisa para outras escolas e contextos, além da exploração de novas mídias e formatos audiovisuais que possam enriquecer ainda mais o debate e a conscientização sobre o preconceito linguístico, bem como o aumento do nível de letramento digital dos alunos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. Revista Presença Pedagógica. V. 14, n. 79, jan./fev. 2007
- BORTONI-RICARDO, Stella Marins. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Linguagem;4).
- BORTONI-RICARDO, Stella Marins. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.
- BASSO, Renato; ILARI, Rodolfo. **Linguística do Português e Ensino**. In: O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011. Cap. 4, p. 197- 237.
- BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.
- CUNHA, C.; CINTRA, L.F.L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DOLZ, Joaquim; SCHENNEWULY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2004.
- HAMZE, Amélia. **Linguagem Audiovisual e a Educação**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/imprimir/143>. Acesso em: 07 jul. 2024.
- LIMA, Ricardo J. **A criação de vídeos como instrumento para divulgação contra o preconceito linguístico**. Portal de Publicação Eletrônica da UERJ. Caderno Seminal Digital Ano 19, nº 19, V. 19 (Jan – Jun. /2013).
- Disponível em: <https://is.gd/0xSBFG>. Acesso em: 07 jul. 2024.
- MARTIN-BARBERO, J. **Novos regimes de visibilidade e descentramentos culturais**. In: FIL É, W. Bataques, fragmentações e fluxos Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MOLLIKA, M.C. **Fundamentação teórica: conceituação e delimitação**. In: MOLLIKA, M.C.; BRAGA, M.L. (Orgs.). Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-14.
- NEVES, Maria Helena de M. **Gramática de usos do português**. Ed. UNESP, São Paulo, 2000.
- PIRES, Eloisa G. **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://is.gd/TJSb86>. Acesso em: 07 jul. 2024.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- SILVA, Maria Lucília G. da. O papel da escola como instrumento de combate ao preconceito linguístico. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e324614, 2021. Disponível em: <https://is.gd/KKGmIM.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise 12–14, 16, 20, 23, 25, 29, 31, 55, 61, 63, 65, 68, 72, 81–83, 86, 90, 93, 105–107, 117, 120–122, 124, 126, 128–130, 134–135, 137–138, 142–143, 145–146, 155–156, 160, 169–170, 175

Antologia Literária 63, 78

Aprendizado 11, 19, 35–36, 40–41, 47, 49, 61, 119, 121, 127, 145

Argumentação 49

Atuação 15, 21, 39, 70, 84, 97, 127, 170

Autenticidade 81–82, 85, 94

B

Brasil 11–12, 15–16, 25, 28, 30, 36–37, 40–41, 44, 50–52, 63–67, 69, 76, 134, 141, 161, 163, 167, 171

C

Caminhos 42, 44, 51, 54, 60, 71, 84, 98

Coletânea 46

Comparativa 105–107, 117, 135

Competências 11–14, 20, 25–26, 37, 49, 53, 55, 73, 75, 99, 141, 170–171

Comunicação 19, 36–37, 39–41, 43–44, 48–50, 75, 103, 120, 122, 124–126, 129–130, 136–139, 147, 155, 157, 166–167, 174

Conhecimento 19–20, 28–29, 35, 37, 40, 42–43, 47, 49, 51–53, 55–56, 64–66, 68–69, 71–73, 78, 81, 86, 90, 92–93, 98, 111, 117, 119, 124–126, 130, 140, 146, 165–166, 168, 171

Contextos Diversificados

12

Contextualização 16, 44, 53, 72

Cultura 21–22, 27–29, 32, 41, 51, 60, 64, 67, 70, 72–73, 75, 85–87, 144, 162, 165, 167

Currículo 63–67, 70, 72–73, 76, 78, 165–166

D

Desafios 11–14, 16, 18, 20–21, 35, 49–52, 60, 95, 119–120, 122–123, 129–130, 173–174

Dialógico 14

Didática 21–22, 29–32, 48, 76, 160, 168–170, 172, 174–175

Diversidade 14, 16, 20, 25, 33, 37–38, 50, 54, 59, 61, 99, 107, 126, 137, 144, 160–161, 163–166, 168–169, 174–175

Docentes 12–14, 41, 44, 46, 48, 56, 59, 72, 76, 144

E

Educação 11–16, 19, 26, 36, 38, 40, 45–46, 49–55, 63–65, 67–69, 97, 119–120, 125–126, 128–129, 141, 144, 159–160, 162–168

Educação básica 19, 26, 36, 38, 46, 49–53, 55, 63–65, 67, 69, 97, 141

Ensino 13–14, 17, 19–30, 33, 35–45, 47–61, 63–71, 73–76, 78, 97–100, 119, 123, 125–126, 129, 133–135, 140–142, 144–146, 149, 155–156, 160, 162–166, 168–169

Ensino-aprendizagem 14, 21, 23–24, 35, 40, 49–53, 56, 74, 78, 98, 125, 145, 164, 168

Epifania 97

Escolar 17–18, 22–23, 26, 29–30, 33, 35–36, 38, 44–46, 50–53, 56, 64, 66–67, 70–71, 75, 119, 123, 144, 160, 164–166, 168–169, 175

Estratégias 19, 21, 38, 42, 51, 63, 65, 73, 119, 127, 133–134, 141, 156, 163–165, 174

Estudos 44, 58, 65–66, 76, 107, 117, 126, 130, 134–137, 142–143, 157

Expressão 17, 24, 27–29, 31, 43–44, 47, 49–50, 60, 66, 75, 82, 84, 100, 103–104, 111–114, 136, 138, 140, 159, 163, 165–166

Extensão 15–16, 75

F

Formação Continuada

12–14, 52, 59

Formação docente 11–15

G

Gramatical 23, 29, 53, 55, 59–60

Gustave Flaubert 105, 107, 117

H

Habilidades 11–13, 20, 26, 36–37, 40, 42, 49–50, 53, 55, 75, 84, 100, 120–121, 142

I

Identidade 14–15, 23, 50, 56, 73, 75, 89, 98, 105, 164–165

Interação 14, 18–19, 22–23, 26, 36, 38–39, 44, 69, 71, 73, 75, 81, 121–122, 126–127, 138, 147, 160, 164–165, 169

Interpretação 27, 49, 56, 72, 98, 107, 136, 148, 168

L

Leitores 27, 63, 65, 67,
69–72, 74–78, 83, 98–100,
106, 136
Leitura 21, 23–24, 26–27,
29–30, 33, 36, 42, 44, 49,
56, 63–78, 83, 91, 98–100,
113, 117, 130
Léxico 134–140, 142,
146–147, 151–152, 155–156
Linguagem 26–28, 31,
36–38, 41–44, 59, 73, 103,
109, 112–113, 119–130,
133, 136–138, 142, 145,
156, 162–164, 167
Língua materna 48, 53, 55,
60, 155
Língua Portuguesa 16,
21–23, 25–26, 28–30,
35–36, 39, 45–47, 49–51,
58–59, 64, 69, 71, 75–76,
98–99, 133, 146, 154, 163,
165–166, 168, 170, 175
Linguístico 14, 21, 23,
25–27, 33, 35–37, 42, 51,
54–55, 59–60, 69, 140, 156,
159–166, 168–172, 174–175
Literário 31, 67–68, 70–74,
76, 97–100, 104
M
Machado de Assis 105, 107,
112–114, 117
Mídia 35–37, 39–41, 44–45,
47, 127, 167
Morfologia 124, 137

N

Narrador 97, 101, 105–106,
108–112
Neologismos 125, 133–
134, 138–142, 146–147,
149–150, 154–157
Normativa 23, 49–50,
53–56, 59–60, 167, 171
P
Pensamento Crítico 11,
49, 54
Pesquisa 17, 19–20, 23,
28–32, 45–46, 48, 55, 76,
78, 106–107, 117, 120, 128–
130, 133–134, 143–145,
156, 160, 168–169, 172, 175
Pluralidade 33
Podcast 35–37, 39–41,
44–47
Português 18, 23, 27, 33,
46, 58, 122, 129, 141, 146,
152, 155, 159, 161–163,
165, 170–171, 174
Prática 11–14, 20–22, 24,
28, 33, 36–38, 42, 44–45,
47, 50–51, 54, 58–59, 61,
63, 66–67, 71, 76, 78, 99,
107, 129, 133–134, 143,
145, 148, 156, 165
Práticas pedagógicas 14, 24,
27, 47, 59, 71
Preconceito 17, 21, 23, 26,
33, 86, 89–90, 159–162,
164–166, 168–172, 174–175

Processamento 119–124,
126, 128–130
Profissional 12, 87, 173
Protagonismo 41, 98–99,
125

R

Reflexões 25, 28–30, 53,
59, 65, 108, 156
Resultados 12, 14, 16, 32,
41, 44, 46–47, 78, 82, 130,
133, 145, 160, 168–169,
172, 175

S

Sociolinguística 21, 23, 25,
28, 135, 159–161, 163–164
Sugestões 43, 77, 122

T

Tecnologia Digital 41
Tecnologias 11–12, 37,
40–41, 44, 47, 119, 123,
125, 128–129, 166, 171
Textos 16, 18, 22, 27,
29–30, 36–39, 42, 49, 52–
53, 66–70, 72–73, 75–77,
99–100, 107, 113, 120–122,
127, 135, 165, 171, 173

U

Uniformidade 163

V

Variação Linguística 21–22,
24–27, 30, 159–165, 171,
175



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br