

ORGANIZADORA
ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA

SABERES EDUCACIONAIS EM SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS

VOLUME IV




Bagai



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 Saberes Educacionais em seus Múltiplos Contextos - Volume IV
1.ed. [recurso eletrônico] / [Org.] Elisa Maria Pinheiro de Souza. – 1.ed.
– Curitiba-PR, Editora Bagai, 2026, 222p.

Recurso digital.
Formato: e-book
ISBN: 978-65-5368-700-4

1. Letramento. 2. Formação Docente. 3. Memória.
I. Souza, Elisa Maria Pinheiro de.

9-2026/13

CDD 469.81

CDU 811.134.3 (81)


Índice para catálogo sistemático:


1. Educação: Formação Docente; Letramento; Memória;


 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-701-1.06.3.26>

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, vídeo-gráficos, reprográficos, 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
Organizadora

**SABERES EDUCACIONAIS EM SEUS
MÚLTIPLOS CONTEXTOS**
VOLUME IV



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>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Capa</i>	Ramayana Isis Torres Pena
<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 – UFPPB 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. Dalila B. T. Chivas - 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 – UDESC 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 Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maunga - 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 - CUIM-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. Luisa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFITM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPPB 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/UFPel 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 Cauica 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 Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP - FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

A tarefa de pensar o ensino de Letras na contemporaneidade, convenhamos, exige mais do que a simples organização de conteúdo ou a reprodução quase automática de metodologias consagradas. Trata-se, antes de tudo, de assumir uma posição teórica e pedagógica diante da linguagem e da literatura, compreendidas aqui como práticas históricas, sociais e discursivas, profundamente implicadas na constituição do sujeito, do leitor e do próprio professor. É nesse horizonte crítico que se insere a coletânea *Saberes educacionais em seus múltiplos contextos - Volume IV*, ao reunir estudos que interrogam, sob diferentes enfoques, os modos de ensinar e pesquisar língua e literatura no cenário educacional brasileiro.

Os textos que compõem este volume vão além da exposição de resultados de pesquisa. Cada capítulo, a seu modo, formula problemas, revisita categorias teóricas fundamentais, dialoga com tradições críticas consolidadas e, sobretudo, propõe formas concretas de mediação pedagógica. O que se delineia, portanto, é uma obra que articula reflexão epistemológica e compromisso didático, interessando tanto a professores da educação básica quanto a docentes do ensino superior, pesquisadores da área de Letras e estudantes em processo de formação inicial.

Ensinar Letras hoje significa habitar, inevitavelmente, um campo de tensões: entre teoria e prática, entre tradição e inovação, entre o rigor acadêmico e as demandas urgentes da sala de aula. A coletânea nasce justamente desse espaço de tensão produtiva. Os trabalhos aqui reunidos não se limitam a analisar a linguagem e a literatura como objetos abstratos, mas as colocam em circulação pedagógica, interrogando seus usos, seus silêncios e suas potencialidades formativas.

A unidade do volume não reside na homogeneidade temática — que, aliás, não se pretende —, mas em um compromisso comum: o de compreender o ensino de Letras como prática crítica, historicamente situada e metodologicamente consciente. Ao abordar diferentes obje-

tos, perspectivas teóricas e níveis de ensino, os capítulos reafirmam a centralidade da linguagem e da literatura na formação intelectual, ética e cultural, oferecendo ao leitor um conjunto consistente de reflexões e proposições capazes de dar conta da complexidade do ensinar.

O capítulo que abre a coletânea, *Letramento literário: formação do leitor e memória do autoritarismo em “Duas vezes junho”*, de Martín Kohan, toma a literatura como espaço privilegiado de problematização da memória histórica e das formas de autoritarismo inscritas nos discursos sociais. A análise do romance *Duas vezes junho* fundamenta-se na noção de letramento literário, compreendido não como técnica, mas como prática cultural e formativa que articula leitura estética, reflexão crítica e posicionamento ético.

Nesse percurso analítico, o texto evidencia como procedimentos narrativos — tais como a focalização restrita, a economia verbal e os silenciamentos estratégicos — participam ativamente da construção de sentidos e da naturalização da violência no interior da narrativa. A leitura proposta afasta-se, assim, de abordagens meramente temáticas e dirige atenção rigorosa à materialidade do texto literário e às estratégias discursivas que sustentam sua arquitetura.

Do ponto de vista pedagógico, o capítulo demonstra como a leitura literária pode ser convertida em prática efetiva de formação crítica do leitor, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para o ensino de literatura tanto em contextos escolares quanto universitários. A literatura reafirma-se, desse modo, como espaço de mediação entre linguagem, história e formação cidadã.

Nos registros históricos, e não apenas na estética literária, a linguagem também se revela como mediadora entre o homem e o mundo. Em *A linguagem, no tempo e no espaço, dos periódicos veiculados no Estado do Pará*, propõe-se uma análise linguística de caráter histórico e sociocultural, centrada no léxico de periódicos paraenses do início do século XX. Parte-se do pressuposto de que a língua se constitui em estreita relação com os contextos sociais, históricos e culturais de seus falantes, assumindo a variação linguística como elemento estruturante do sistema linguístico.

A investigação do periódico *Lusco-Fusco* permite observar processos de permanência e mudança no português brasileiro, evidenciando como os usos linguísticos registrados na imprensa refletem práticas sociais e valores culturais específicos de um determinado tempo e espaço. A análise ultrapassa a descrição formal e assume uma perspectiva diacrônica do léxico, conferindo densidade histórica à reflexão linguística.

No âmbito do ensino de Letras, o capítulo oferece contribuição significativa ao articular rigor metodológico e implicações pedagógicas, funcionando como modelo de pesquisa documental e reforçando a importância da valorização das variedades regionais da língua no ensino de Língua Portuguesa.

Se as particularidades regionais são inegáveis, a prática docente também enfrenta desafios de alcance mais amplo, como a integração entre conhecimento, ensino/aprendizagem e técnica. É nesse tripé conceitual que se ancora *A produção de mestrandos com tecnologias no ensino de Língua Portuguesa*, capítulo que discute o uso das tecnologias digitais na formação docente a partir da análise da produção acadêmica de mestrandos. A reflexão distancia-se de perspectivas tecnicistas, compreendendo as tecnologias como possibilidades pedagógicas que exigem fundamentação teórica e intencionalidade didática.

A análise evidencia que a simples incorporação de recursos digitais não garante, por si só, inovação pedagógica. Ao contrário, demonstra-se que o potencial formativo das tecnologias depende de sua articulação com concepções consistentes de linguagem, ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o capítulo contribui de maneira decisiva ao problematizar o uso acrítico das tecnologias e ao reafirmar o papel do professor como mediador dos processos de ensino, oferecendo subsídios para uma integração consciente e reflexiva desses recursos ao currículo.

Quando os recursos digitais não estão disponíveis — ou quando não se mostram adequados à proposta metodológica —, outras estratégias revelam-se igualmente potentes. É o que se observa em *Júri simulado: uma estratégia para o ensino da produção textual a partir do letramento crítico e*

da transversalidade, capítulo que concebe o júri simulado como prática discursiva capaz de articular leitura, escrita e oralidade em torno de questões socialmente relevantes.

O texto descreve cuidadosamente as etapas da atividade, evidenciando como o trabalho com gêneros argumentativos pode favorecer o desenvolvimento da análise crítica, do posicionamento discursivo e da construção de argumentos. A produção textual é compreendida como prática social situada, e não como exercício formal descolado das condições reais de uso da linguagem.

Sob o ponto de vista pedagógico, o capítulo apresenta uma metodologia ativa e teoricamente fundamentada, contribuindo para o ensino da escrita como prática crítica e formativa, tanto na educação básica quanto na formação docente.

De volta à literatura, *O texto literário enquanto crônica: reflexões* propõe uma incursão teórica sobre a crônica enquanto gênero narrativo, problematizando sua recorrente marginalização nos estudos literários e no ensino de literatura. A crônica é analisada como forma híbrida, situada na fronteira entre o literário e o cotidiano, capaz de articular experiência, linguagem e reflexão social.

Ao destacar a complexidade estética e discursiva do gênero, o capítulo evidencia como a crônica opera entre o efêmero da experiência cotidiana e a permanência simbólica da linguagem literária, característica que lhe confere significativo potencial pedagógico.

No campo educacional, defende-se a crônica como gênero estratégico para a formação do leitor, especialmente por favorecer práticas de leitura que valorizem a experiência do sujeito, a interpretação crítica e a atenção à materialidade da linguagem.

O capítulo seguinte convida o leitor ao território do insólito, pois dedica-se à análise da narrativa fantástica a partir da obra *As estrelas sempre brilham acima das nuvens escuras*, da catarinense Pat Müller. Em *A narrativa de uma obra fantástica: uma proposta de atividade*, o gênero

fantástico é compreendido como espaço de elaboração simbólica e ampliação da experiência leitora.

A análise evidencia como a tensão entre real e irreal produz estranhamento e favorece a problematização da realidade, desse modo contribuindo para o aprimoramento do exercício de leitura literária. Longe de ser mero escapismo, o fantástico é concebido como recurso narrativo que questiona certezas cristalizadas e exige do leitor associações simbólicas complexas. A proposta didática apresentada articula análise literária e mediação pedagógica, oferecendo subsídios relevantes para o ensino de literatura e para a formação inicial de professores.

Ainda no campo da narrativa, agora deslocando o olhar para o Norte do país, *Dalcídio Jurandir, Crônica de Alfredo para uma pedagogia das ruas* reflete sobre a relação entre literatura e vida social a partir da noção de “pedagogia das ruas”. A obra de Dalcídio é compreendida como leitura da cidade e das experiências sociais nela inscritas.

A análise evidencia como a narrativa problematiza desigualdades sociais e processos históricos locais, conferindo visibilidade a sujeitos e espaços frequentemente marginalizados. A literatura é, assim, concebida como prática cultural situada, capaz de promover reflexão crítica sobre o mundo social.

No âmbito pedagógico, o capítulo defende a inserção da literatura amazônica nos currículos escolares e universitários, contribuindo para a ampliação do repertório literário e para a valorização da diversidade cultural no ensino de literatura.

De maneira consistente, *As construções sintáticas com verbos de alternância causativa, o uso do infinitivo e o ensino de Língua Portuguesa* ocupa-se da distância entre o currículo prescrito e a língua efetivamente em uso. O capítulo articula descrição gramatical e reflexão pedagógica, privilegiando o funcionamento real da língua.

O estudo evidencia a complexidade das estruturas sintáticas analisadas e rompe com abordagens excessivamente normativas, concebendo a língua como sistema dinâmico e sensível aos contextos discursivos.

No campo do ensino, oferece subsídios para práticas pedagógicas centradas na consciência linguística dos estudantes, contribuindo para uma abordagem reflexiva do ensino de gramática.

Na sequência, *A constituição da subjetividade do graduando de Letras no texto acadêmico: das formas de informação ao emolduramento dialógico* apresenta uma análise discursiva dos modos de construção do sujeito na escrita acadêmica. O conceito de “emolduramento dialógico” permite compreender a escrita como prática social atravessada por múltiplas vozes e discursos.

O texto problematiza a tensão entre normatividade institucional e autoria, oferecendo contribuições relevantes para o ensino da escrita acadêmica no ensino superior. O capítulo revela o potencial sociopolítico dos textos pelos quais os graduandos constroem a si mesmos como partícipes do contexto institucional.

Anotações sobre literatura infantil propõe uma reflexão teórica sobre a especificidade da literatura infantil enquanto objeto estético e campo legítimo de investigação acadêmica. O capítulo critica abordagens utilitaristas reafirmando a complexidade simbólica e a qualidade narrativa presentes nessa literatura, de modo a reivindicar para ela e para as pesquisas a seu respeito o necessário reconhecimento acadêmico.

Destacando a relevância dos estudos acadêmicos dedicados à literatura infantil, o capítulo enfatiza a importância dessa literatura e o seu papel na formação do leitor e na constituição do imaginário e da sensibilidade estética desde a infância.

No contexto do ensino de Letras, o capítulo contribui para a valorização da literatura infantil na formação inicial de professores e na pesquisa acadêmica, reafirmando seu estatuto literário.

Em *O epitalâmio de Max Martins: uma leitura pelo viés da estilística*, a análise articula forma e conteúdo, mobilizando conceitos da estilística como ferramentas interpretativas do texto poético. A materialidade da linguagem emerge como elemento central da leitura literária. O capítulo oferece, assim, um modelo de leitura que alia rigor analítico e sensibilidade estética.

Para o ensino de literatura o capítulo oferece um modelo de leitura que articula rigor analítico e sensibilidade estética, contribuindo para a formação de leitores capazes de investigar o poema segundo um arcabouço teórico coerente com as particularidades do poético.

Encerrando a coletânea, o microconto é tomado como objeto de reflexão teórica e pedagógica, destacando-se sua densidade semântica e seu potencial formativo. Segundo o capítulo final – *O microconto como mediação entre linguagem, autoria e formação docente* – a brevidade do gênero intensifica os efeitos de sentido e exige um leitor ativo e atento às escolhas linguísticas.

Ao analisar o microconto, o texto demonstra que a concisão não implica empobrecimento expressivo; ao contrário, intensifica os efeitos de sentido e exige do leitor um trabalho interpretativo atento às escolhas linguísticas e discursivas. Nesse sentido, o gênero se revela especialmente produtivo para o ensino ao articular leitura, escrita e reflexão sobre a linguagem em um mesmo gesto pedagógico.

Do ponto de vista da formação docente, o capítulo evidencia como o microconto pode ser integrado às práticas de ensino de língua e literatura, tanto na educação básica quanto na formação inicial de professores. A proposta valoriza a autoria, a experimentação linguística e a leitura crítica, reafirmando o papel do professor como mediador entre texto, linguagem e sujeito leitor.

Ao longo de seus doze capítulos, *Saberes educacionais em seus múltiplos contextos - Volume IV* afirma-se como contribuição relevante para o ensino de Letras no cenário contemporâneo. A obra recusa a dicotomia entre teoria e prática, universidade e escola, fazendo dessas articulações o eixo de suas reflexões.

Ensinar língua e literatura revela-se, aqui, como gesto intelectual, ético e político. Em tempos de simplificação do ensino e esvaziamento do pensamento crítico, esta coletânea reafirma o papel das Letras na formação de leitores, professores e pesquisadores comprometidos com o conhecimento, a linguagem e a vida social.

Trata-se, portanto, de uma obra que não apenas apresenta saberes, mas provoca deslocamentos, convoca ao diálogo e reafirma o ensino de Letras como espaço de reflexão, formação e resistência

Elielson Figueiredo - UEPA
Doutor em Estudos Literários

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.

LETRAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR E MEMÓRIA DO AUTORITARISMO EM DUAS VEZES JUNHO, DE MARTÍN KOHAN15

Elielson Figueiredo

CAPÍTULO II - A LINGUAGEM, NO TEMPO E NO ESPAÇO, DOS PERÍODICOS VEICULADOS NO ESTADO DO PARÁ..... 33

Elisa Maria Pinheiro de Souza

CAPÍTULO III.

A PRODUÇÃO DE MESTRANDOS COM TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....51

José Roberto Alves da Silva

CAPÍTULO IV.

JÚRI SIMULADO: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO LETRAMENTO CRÍTICO E DA TRANSVERSALIDADE 63

Mara Sílvia Jucá Acácio

CAPÍTULO V.

O TEXTO LITERÁRIO ENQUANTO CRÔNICA - REFLEXÕES81

Marco Antônio da Costa Camelo

CAPÍTULO VI.

A NARRATIVA DE UMA OBRA FANTÁSTICA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE “AS ESTRELAS SEMPRE BRILHAM ACIMA DAS NUVENS ESCURAS”, DE PAT MÜLLER - RELAÇÕES ENTRE A CRÔNICA, O ROMANCE E O JORNALISMO 103

Sandra Mina Takakura

CAPÍTULO VII.

DALCIDIO JURANDIR, CRÔNICA DE ALFREDO PARA UMA PEDAGOGIA DAS RUAS123

Paulo Nunes

CAPÍTULO VIII.	
AS CONSTRUÇÕES SINTÁTICAS COM VERBOS	
DE ALTERNÂNCIA CAUSATIVA, O USO DO INFINITIVO	
E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	137

Prof. Dr. Ednalvo Apóstolo Campos

CAPÍTULO IX.	
A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO GRADUANDO DE	
LETRAS NO TEXTO ACADÊMICO: DAS FORMAS DE ENFORMAÇÃO	
AO EMOLDURAMENTO DIALÓGICO	151

Dinair Barbosa de Freitas | Rita de Nazareth Souza Bentes

CAPÍTULO X.	
ANOTAÇÕES SOBRE LITERATURA INFANTIL	167

Renilda Rodrigues-Bastos

CAPÍTULO XI.	
O EPITALÂMIO DE MAX MARTINS – UMA LEITURA PELO VIÉS	
DA ESTILÍSTICA.....	181

Raphael Bessa Ferreira

CAPÍTULO XII.	
O MICROCONTO COMO MEDIAÇÃO ENTRE LINGUAGEM,	
AUTORIA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	195

Liliane Afonso de Oliveira

SOBRE A ORGANIZADORA.....	221
ÍNDICE REMISSIVO	222

CAPÍTULO I.

LETRAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR E MEMÓRIA DO AUTORITARISMO EM DUAS VEZES JUNHO, DE MARTÍN KOHAN

Elielson Figueiredo¹

INTRODUÇÃO

Os professores de literatura lidam com alunos expostos a fluxos contínuos e volumosos de informação e de entretenimento disponíveis na internet, circunstância que desafia os profissionais a pensar estratégias favoráveis à percepção estética e política do texto literário; do pensamento crítico expresso em formulações poéticas capazes de articular concepções de sociedade. No atual contexto social brasileiro, marcado por discursos intransigentemente antagônicos, a relação entre narrativa e memória interessa a um número cada vez maior de pesquisadores. Embora o tema possa ser tratado sob muitas abordagens, nenhuma delas nega o fato de que narrar é construir memória. A depender do modo como é narrado um fato passado, moldam-se os vínculos políticos, afetivos e ideológicos do presente. Está cada vez mais evidente que narrar é ato político mobilizador de práticas individuais e coletivas, o que torna a narrativa um objeto de necessário interesse dos educadores – especialmente dos que lidam com a língua e com a literatura e valores éticos. Desse modo, a formação do leitor literário exige que se promova uma leitura – aquela capaz de colocar em tensão os sentidos do mundo e os da linguagem – pela qual os estudantes possam reconhecer os usos poéticos da palavra e suas implicações políticas.

¹ Doutor em Estudos Literários. Professor Adjunto do Departamento de Língua e Literatura da Universidade do Estado do Pará (UEPA). CV: <https://lattes.cnpq.br/9943163443684554>

A leitura do texto literário é caminho para a boa formação de leitores que precisam ser desafiados a construir conceitos, isso de maneira mais acurada e para além do prazer de simplesmente passar de uma tela a outra. Virar páginas, deslocar-se no texto como quem percebe a intencionalidade dos narradores é competência indispensável ao leitor contemporâneo. Concebido sob tal horizonte, este capítulo propõe uma leitura do romance *Dois vezes junho*, do escritor argentino Martín Kohan, articulando-a a um conjunto de teóricos que têm se dedicado às metodologias de letramento – Rildo Cosson, Marisa Lajolo, Diana Barros – e à Teoria Literária – Vincent Jouve.

Posto que a literatura sugere a possibilidade artística de representar a experiência humana complexa – aquela que extrapola limites consensuais e mergulha o sujeito numa espiral de incertezas – é legítimo considerá-la lugar privilegiado de construção da consciência histórica e da sensibilidade ética dos estudantes. Talvez por sua extensão e por seu caráter inacabado, como bem o classifica Bakhtin, o Romance costuma ser a forma escolhida pelos escritores interessados em dizer os fatos históricos por meio de acontecimentos ficcionais postos em certa (des) ordem intencional. Tal intencionalidade, somada à variedade de formas narrativas agenciadas pelos romancistas, desafia o professor de literatura a formar leitores capazes de reconhecer em todos esses artifícios narrativos uma maneira polissêmica de dizer o conjunto daquelas experiências que acima foram consideradas como complexas. Certamente, o que se espera é que o leitor bem formado possa transitar ativamente pelas camadas de sentido de um romance, reconhecendo cada uma delas sob o pano de fundo do contexto de criação da obra e, sobretudo, sob seu próprio contexto de recepção.

Assim, esta análise da obra de Kohan, sugere uma prática de letramento literário que contribua para a emancipação leitora e para a ampliação das capacidades interpretativas dos sujeitos. Sabendo que os textos literários não são simples e tampouco lineares, bem como o texto da realidade social é tecida por inúmeros discursos, a escolha da obra

Duas vezes junho justifica-se tanto pela densidade estética do romance quanto pelas implicações éticas que ele mobiliza. Metodologicamente, este capítulo opta pelo consórcio entre teorias do letramento e da teoria da narrativa, a fim de contribuir com as atividades do docente de Letras no que se refere à possibilidade de promover a formação de leitores capazes de transitar entre a feitura do texto narrativo e memória; entre o registro historiográfico e o ficcional.

Antes de passar ao comentário acerca dos pressupostos teóricos, vale observar que o exercício de leitura do romance *Duas vezes junho* acolhe a tese de que a justa compreensão do presente está implicada no modo como se narra o passado, ou seja, na construção da memória. Foi considerada a necessidade de o leitor perceber o teor testemunhal do romance a partir de recursos estruturais como o narrador, o registro coloquial e o tipo de discurso. Mediante a competência para perceber a importâncias dessas escolhas formais, espera-se que o leitor reconheça os discursos ideológicos representados no romance e seja impelido a um posicionamento ético acerca das complexidades da própria experiência.

1. SOBRE O ROMANCE *DUAS VEZES JUNHO*

A primeira edição brasileira do romance *Duas vezes junho*, de Martín Kohan, foi publicada em 2005, pela Amauta Editorial com tradução de Marcelo Barbão. Três anos antes, a obra foi publicada na Argentina pela Sudamérica sob o título original “*Duas veces junio*”. Martín Kohan estreia como romancista em 1993 com um volume intitulado *La perdida de Laura*, mas é na década seguinte que sua produção o consolida como um dos ficcionistas mais representativos da contemporaneidade latino-americana. Após o primeiro romance vieram outros muito bem recebidos pela crítica: *Los cautivos* (2000); *Segundos afuera* (2005) e *Ciencias Morales* (2007), que rendeu ao autor o Prêmio Herralde de Novela no mesmo ano de publicação do romance. Em 2014 Kohan recebeu o Prêmio Konex pelos romances *Cuentas pendientes* (2010) e *Bahía Blanca* (2014). *Duas veces junio* é o segundo fruto daquela década, publicado em

2002. Kohan segue publicando, e o seu mais recente trabalho romanesco é *Confesión*, publicado em 2020.

Em *Duas vezes junho*, Kohan focaliza o período entre 1976 e 1983, anos em que a Argentina viveu sob uma das piores ditaduras contemporâneas. Naqueles anos os argentinos vivenciaram também a excitação de acompanhar sua seleção de futebol participar de dois campeonatos mundiais. Os primeiros acontecimentos da trama se passam em junho de 1978, ano em que a copa do mundo acontecia na Argentina, especialmente na noite em que a seleção de futebol sofria uma derrota diante milhares de portenhos. Quatro anos depois, em junho de 1982, a Argentina era eliminada da copa da Itália, novamente um dia triste para o país. As duas derrotas que justificam a escolha do título entram na história dos fracassos e dores argentinas como uma cortina de fumaça para os horrores praticados bem longe dos estádios de futebol.

No ano de 1978, enquanto o país vivia uma noite de vergonha, o orgulho patriótico ferido servia de cortina de fumaça para as torturas impetradas contra cidadãos argentinos aprisionados nos quartéis e centros de tortura. Martin Kohan cria constantes paralelos entre a paixão dos argentinos pela seleção nacional – associada aos brios patrióticos e ao espírito belicoso que levara o país à suspensão do Estado democrático – e o modo como o futebol serviu à ditadura como uma estratégia de silenciamento quanto aos crimes que praticavam contra os prisioneiros que mantinham nos quartéis e centros de detenção.

Ambientado na Argentina pós-ditadura militar, o texto é narrado por um ex-recrutado que, agora civil, rememora fragmentos de seu cotidiano na caserna e de seu contato com práticas de tortura. Os fatos postos sob a perspectiva de um reservista são apresentados entre a curiosidade investigativa e o medo de infringir as regras da caserna. Todo o universo militar é solenizado pelas míticas narrativas que ele ouvia do pai acerca dos rigores, da disciplina e da hierarquia das forças armadas. Tratava-se de um mundo de segredos, piadas misóginas e punições para os desavisados.

É assim, entre a curiosidade e o medo, que o narrador vai ao gabinete de um oficial de alta patente militar, onde ao lado do telefone há um caderno de anotações. No caderno, um secretário havia anotado uma pergunta vinda de um centro de repressão onde eram aprisionadas mulheres acusadas de subversão. A anotação dizia: “¿A partir de qué edad se puede empesar a torturar a un niño?”. O erro ortográfico² incomoda o narrador muito mais do que o teor da pergunta, pois ele se mostra indiferente à possibilidade de alguém torturar crianças. Após ter corrigido o texto, o narrador sente-se orgulhoso ante a imagem de San Martín³ pendurada na parede. Naquele contexto, o quadro evoca o patriotismo deturpado pelas aspirações totalitárias.

Daí em diante, a indiferença e o cinismo com que as personagens ligadas ao Exército tratam a vida dos civis – especialmente a vida de uma prisioneira política – passam a ser esperados pelo leitor, que já está cronologicamente localizado e prevendo atos de autoritarismo que marcaram a vida argentina. Aliás, em entrevista concedida após o sucesso de seu romance, Martín Kohan fala especificamente da pergunta que o seu narrador diz ter encontrado, ocasionalmente, num caderno de notas:

La pregunta está registrada en los juicios a las juntas militares. Una detenida escuchó, en un campo de detención clandestino, que alguien hace efectivamente esa consulta, y a mí eso se me había quedado grabado como una especie de punto de concentración del horror, una manifestación verbal del horror puro (KOHAN *apud* FONSAIDO, 2014, p. 129).

Ao mencionar o testemunho de uma prisioneira, o autor do romance diz que nos arquivos militares argentinos há registro documental de que realmente um militar consultou os demais acerca da

² A anotação registra “empesar”, mas em espanhol o correto é “empezar”. A tradução brasileira anota “comesar”, quando o correto é “começar”.

³ Consagrado pela historiografia oficial como o maior herói militar nacional e invocado até hoje com expressões tais como “Libertador da América”, “Pai da Pátria” ou “Santo da Espada”, a figura do General José de San Martín (1778-1850) possui um peso significativo na cultura e na política argentinas (ROCA, 2012, p. 121)

idade mínima a partir da qual já seria possível torturar uma criança. Portanto, se houver concentração na estética criada pelo romancista, será visto que ela consiste numa narração bem orquestrada que cumpre dois propósitos políticos: dizer o que, àquela altura, a historiografia não disse acerca da tortura praticada contra civis e denunciar o silenciamento da memória dos sobreviventes, cujas vozes foram soterradas pelo discurso da história oficial.

Na abertura do terceiro capítulo, intitulado “Mil novecentos e setenta e oito” – ano em que se passam os fatos – o narrador lamenta que “A apreciada regularidade” que permitia aos soldados “serem como engrenagens de uma máquina que nunca falha, ia se interromper justamente nesse dia” (KOHAN, 2005, p. 36) por causa da partida de futebol, que causaria grande tumulto em Buenos Aires. Nota-se que sua queixa não tem relação com a possibilidade de uma criança ser torturada, mas com a dificuldade de encontrar seu superior – o único que poderia dizer a idade certa para se torturar crianças – em meio ao fluxo de pessoas nas ruas.

Não se tem aqui a figura do narrador que atua como um documentarista. Ele é parcial e cúmplice dos crimes cometidos, mas isso o torna inclinado a mostrar as intenções e estratégias de funcionamento do aparato ditatorial sem nenhum constrangimento. Essa postura do narrador gera no leitor a expectativa de que tudo a respeito do *modus operandi* da violência ditatorial seja mostrado sem qualquer pudor. Kohan constrói um narrador convicto de que os fins justificavam aqueles meios, sobretudo porque se tratava do vaidoso mérito de cumprir quaisquer ordens em nome da ordem patriótica. Ora fornecendo datações históricas, ora declarando-se testemunha de crimes praticados por soldados e oficiais, o narrador mostra disposição para dizer tudo sobre a rotina da qual ainda se orgulha.

As falas do seu comandante a respeito da prisioneira e de todas as mulheres que atuaram na luta armada contra a ditadura são sempre reproduzidas em discurso direto. Essa escolha narrativa reflete a intenção de expor o depoimento literal de quem considera a tortura uma estra-

tégia de guerra eficiente e justificada pelo dever de eliminar o inimigo. A linguagem coloquial e chula também confere realismo às falas, pois está ao nível dos atos praticados longe dos olhos da opinião pública. “O doutor Mesiano⁴ dizia sempre: ‘E estas filhas das putas bucetudas, por outro lado, que nem casadas são, têm crias como coelhos’ [...] ‘Não existe guerra sem crueldades’, (KOHAN, 2005, pp. 88-89). Mais adiante, novas declarações do oficial: “As guerrilheiras ficam prenhas de propósito [...] porque pensam que, se estão prenhas, não vamos mexer com elas” (KOHAN, 2005, p. 91); “ficam prenhas por qualquer babaca, porque uma vez prenhas se sentem fortes, invulneráveis. Prenhas ou mães, acreditam ser o soldado perfeito, fingem que ninguém as pode tocar” (KOHAN, 2005, p. 93).

Vale notar como a baixeza da linguagem gera o campo semântico do autoritarismo, da violação dos direitos humanos, do machismo e da tortura. Essas são atitudes e práticas reconhecidas por leitores que tenham notícia da história contemporânea do continente sul-americano, por isso é possível dizer que certa memória histórica das ditaduras mais recentes, promove o pacto realista entre leitor e narrador. A linguagem das personagens e a focalização assumida pelo narrador são recursos estéticos que conferem realismo ao romance de Martín Kohan.

2. APORTES PARA UMA INCURSÃO NO CONCEITO DE LETRAMENTO

Segundo Rildo Cosson (2006), o letramento literário não é uma técnica de leitura, mas uma prática cultural que permite ao sujeito apropriar-se da literatura como linguagem simbólica do mundo. Isso implica deslocar o ensino de literatura da esfera do conteúdo para a da experi-

⁴ “doutor Mesiano” é o oficial a quem o narrador está subordinado e a quem procura para obter resposta para a pergunta vinda de um centro de tortura acerca da idade mínima para se torturar crianças. A personagem talvez seja alusão a um militar argentino citado nas denúncias feitas por sobreviventes da ditadura no país. Trata-se do Teniente Coronel Jorge Osvaldo Antonio Mesiano, chefe da divisão de intendência do Exército argentino entre os anos de 1976 e 1979 (Cf. ARGENTINA. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. *El Estado Mayor del Comando de Institutos Militares. Zona de Defensa IV*. 1ra. edición - noviembre 2015, pp. 126-131)

ência — fazer da leitura literária uma prática significativa e socialmente situada. Para Cosson, a experiência está diretamente associada aos afetos que a leitura pode mobilizar e às questões que pode provocar no leitor a respeito de si mesmo e do quanto lhe parece correta sua conduta na sociedade. Mas como seria possível avaliar a si mesmo sem o confronto com a alteridade, com as experiências que extrapolam o conjunto das certezas que subscrevem a percepção de si? Na verdade, isso não é possível. Toda experiência exige o Outro, de modo que a leitura literária não pode pressupor uma reafirmação das convicções que o leitor já possui, mas um questionamento delas.

Portanto, ler é gesto que ultrapassa a tarefa de atribuir um sentido à narrativa e atinge a desconcertante responsabilidade de rever sentidos antes cristalizados num certo fechamento de si. A experiência da leitura literária pressupõe uma ruptura capaz de expor o leitor ao Outro, ao nunca concebido ou percebido, até que lhe seja possível experimentar novas emoções, novas ideias, novas questões. Tudo isso quase ao ponto de reescrever-se. Nas palavras do teórico:

Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser elaborado, ela é a incorporação do outro em mim, sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço da nossa própria experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2006, p. 17)

Mestra de todos os atuais e futuros professores de Letras, Marisa Lajolo (1993) reforça a ideia de que o letramento é uma abertura à experiência do outro ao afirmar que “formar leitores é formar sujeitos”, pois a leitura literária atravessa a subjetividade, mobiliza afetos, valores, crenças e visões de mundo. O texto literário, portanto, não apenas comunica, mas forma — e essa formação ocorre na medida em que o leitor é instigado a interpretar e se posicionar no mundo a partir da alteridade. Quanto mais o leitor compreende os artifícios do texto literário, mais torna-se

sensível à complexidade das experiências do outro, passando a lidar com elas – ainda que jamais possa nomeá-las – e sentindo-se urgentemente convocado a refletir a seu respeito. Acerca dessa mediação entre leitor e o outro; entre o leitor e certa realidade que lhe seria inacessível sem o recurso à literatura, a autora observa:

Por mais deformado, transformado ou transfigurado que seja, o real esteve e está nos livros, para quem quer vê-lo. Acho às vezes, inclusive, que só se tem acesso ao real quando ele humaniza, isto é, se conforma a alguns dos códigos que o instauram em linguagem humana. As linguagens humanas não se esgotam com a palavra, claro, mas a literatura é talvez a mais ampla delas. (LAJOLO, 1986, p. 79)

Portanto, é possível considerar a impossibilidade de o leitor atravessar a forma (transformar) ou a figura (transfigurar) do que lhe parece real sem levar em conta o modo como a literatura conforma em linguagem outras realidades para as quais ele nunca fora instigado antes da leitura literária. O letramento deve agenciar a percepção dos modos de dizer do texto a fim de garantir a compreensão daquilo que é dito – ou apenas sugerido –, permitindo ao leitor visitar a realidade do outro como quem pensava conhecê-la e com o assombro de quem passou a vê-la e ouvi-la de modo inquietantemente novo. A leitura, aqui entendida como encontro com o outro, é ocasião em que o leitor se sente impelido a tomar contato com uma realidade para a qual ainda não havia despertado; dar ouvidos a vozes distintas daquelas que considera consensuais.

Para Diana Barros (2009), o ensino de língua e literatura deve considerar que todo texto é atravessado por vozes sociais e ideológicas. Ao propor o exercício da leitura crítica – aqui entendida como uma forma de referir-se ao letramento – o professor não apenas ensina a interpretar textos, mas também a reconhecer quem fala, de onde fala e a quem serve o que é dito. Assim, a leitura torna-se um exercício de escuta ativa, de identificação de silenciamentos e de enfrentamento dos sentidos naturalizados. Contudo, vale dizer que essa escuta só ocorre pelo

reconhecimento dos procedimentos poéticos do texto, o que implica familiarizar o leitor com a tipologia do narrador, com os fluxos de narrativos, tempo e espaço da narrativa. É dentro dessa organização que as vozes sociais se tornam mais audíveis, dando a reconhecer suas matrizes ideológicas. Diz a professora Diana Barros (2004):

Se é sabido, [...] que a função do plano da expressão é, primordialmente, a de suportar ou expressar conteúdos, com que mantém relação arbitrária, podem-se estabelecer correlações novas e motivadas entre expressão e conteúdo, que constituem os sistemas secundários poéticos [...]. A função dessas novas relações entre expressão e conteúdo é a de negar a relação conhecida entre texto e realidade e instalar novas perspectivas que refundem ou refazem o “real”, que retiram dos saberes do senso-comum o caráter de verdade única, que colocam em seu lugar a verdade textual (e contextual) de um mundo sensorial, corporal – de sons, cores, formas, cheiros –, refeito pelo discurso (p. 37)

A citação convida o leitor a olhar para correlações pensamento e linguagem que, tensionadas pela expressividade poética, ampliam o conteúdo para além da “verdade única” e “refazem o ‘real’” antes admitido tacitamente. A rigor, só é promovido o letramento literário quando provocamos os estudantes são provocados a habitar esse lugar tenso entre expressão e conteúdo como quem busca suas ambiguidades e simbolismos.

Vincent Jouve (2012, p. 48) diz que o interesse do leitor pela expressividade está condicionado ao contexto cultural e que, ao longo do tempo, ele perde parte do interesse pela “dimensão estética” em si e se aproxima mais das “relações estreitas que essa dimensão mantém com o conteúdo”. Noutras palavras, o autor declara que os artifícios de linguagem sustentam o caráter artístico do texto na medida que revelam qualquer atemporal problema da existência humana. Eis uma tese valiosa para a prática do letramento literário, pois o que deve ocupar os professores de literatura é exatamente a possibilidade de desenvolver em seus estudantes

a competência necessária para perceber os modos pelos quais a palavra poética é capaz de mediar os (des)encontros entre sujeitos, entre Eu e Outro, apesar do tempo decorrido desde o aparecimento da obra lida.

A esse respeito, vale notar que as teses de literatura (sintomáticas da posteridade de um *corpus*) incidem na maior parte do tempo sobre a questão do sentido (os estudos temáticos e históricos, mesmo que utilizem a poética e a narratologia como instrumentos, continuam, não importa o que digam, amplamente dominantes. Quando os trabalhos universitários se interessam prioritariamente pela forma, não é para mostrar em que consiste um “belo” texto [...] mas para identificar o que ela exprime: estudar o naturalismo huysmansiano ou a frase de proustiana nunca é limitar-se ao plano estético; é se perguntar em que escolhas de escrita dão testemunho de um olhar sobre o mundo e sobre a existência. (p. 49)

Para vincular os posicionamentos teóricos vistos até aqui ao romance de Martin Kohan é possível olhar para os recursos expressivos mais significativos em *Dois vezes junho*. Com ênfase na instância narrativa – em seus diálogos e monólogos – Koan constrói um laço inegável entre o romance e a experiência humana da violência, em particular aquela vivida nas décadas 60 a 80 do século XX na América Latina.

3. DUAS VEZES JUNHO SOB ALENTE DO LETRAMENTO

Cosson (2006) demonstra sincera e justa preocupação com o que ele chama de “trânsito de sentidos”, termo usado para mencionar a necessária ruptura dos limites do Eu no ato de leitura literária. Sem ruptura não há trânsito ou passagem para a percepção da alteridade. Senão, leia-se:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito,

a leitura não faz sentido para mim. [...] Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto (p. 27).

Ao mirar o *Duas vezes junho* pelas lentes do que Cosson propõe, professores de literatura são desafiados a guiar seus alunos pelas particularidades estilísticas e narrativas do texto até que a tranquilidade das certezas subjetivadas seja ameaçada pela insurgente experiência do outro. No romance de Martín Kohan o discurso direto e a linguagem coloquial, usados para referir as falas dos militares acerca de suas prisioneiras, são recursos poéticos usados para descortinar o difuso limite entre ordem estatal e abuso dos direitos humanos. Nas falas misóginas proferidas sem qualquer cerimônia o romance promove o “trânsito de sentidos” citado por Cosson, pois da imagem cívica do militar associado ao pudor e à disciplina, o leitor passa à do torturador metódico e calculista que vê na prisioneira um estorvo de guerra. É pelo recurso ao discurso direto e à linguagem coloquial que Martín Kohan compõe a estética da violência e do terror. Esses recursos narrativos permitem que o leitor realize a transição de sentido que vai da ordem estatal desejada ao terror de Estado inaceitável.

O romance *Duas vezes junho*, de Martín Kohan (2005), é um exemplo potente de como a literatura pode operar a formação do sujeito, atravessando sua subjetividade e (trans)formando-a a partir do encontro com a alteridade – com uma verdade até então nunca percebida – conforme o visto nas palavras de Marisa Lajolo. Quem sabe, durante a leitura do romance, o leitor não passe a reconhecer em si mesmo uma certa postura ideológica que, agora percebida, torne-se insustentável. A força que gera essa travessia do Eu ao Outro está em sua linguagem pois a narração é marcada por um tom aparentemente neutro, factual e frio, que oculta e, ao mesmo tempo evidencia a cumplicidade silenciosa do narrador com os mecanismos de repressão. O que não é dito reverbera mais do que aquilo que é dito; o silêncio do narrador leva o leitor ao trabalho de

alteridade, que lhe permite submergir noutras vivências e assumir novo olhar sobre si e sobre a sociedade. Observe-se outro trecho do romance:

não era certo que uma mulher parindo fosse igual a uma cadela parindo, nem era certo que seu filhinho tivesse nascido morto, porque ela o ouvia chorar [...] Arrumaram um balde e um trapo, e lhe ordenaram que limpasse o que tinha feito. Entre risadas, viram ela esfregar os líquidos de seu corpo. “Coloque a placenta no balde”, disse um, seguramente o que brincava com a tesoura que antes havia servido para cortar o cordão (KOHAN, 2005, p. 18)

Agora utilizando o discurso indireto, o narrador faz o leitor “ouvir” as vozes dos algozes que se referem à prisioneira como uma cadela e dizem que seu bebê está morto, ainda que ela possa ouvi-lo chorar. A mulher que recolhe a placenta expelida no chão da cela ao invés de tomar seu filho nos braços... o silêncio cínico e conivente de um narrador que não se mostra indignado... esse modo de expor a violência tão explícita quanto impune permite ao leitor reconsiderar o que o senso-comum chama de ordem civilizatória quando quer justificar o injustificável.

A partir do mesmo trecho do romance, também é possível verificar a tese de Vincent Jouve, para quem os artifícios poéticos só conservam seu valor expressivo em razão do conteúdo que fazem emergir. A esse respeito, constata-se a enorme resistência psicoafetiva da figura feminina diante das agressões dos carcereiros. Mas isso só é perceptível quando o leitor atenta para a semântica do sintagma “não era certo”. Naquelas condições, a mulher podia considerar-se ainda um ser humano, ou um animal? O choro do filho garantia que ele estava vivo ou que estava sendo torturado? Nada era certo. Observa-se quanto o contraste entre as evidências gera não só um grande paradoxo textual – mulher/cadela; criança/placenta; ausência (corte umbilical) /presença (choro) – mas uma total perda de referências e uma desconexão em relação a si mesma e à realidade.

Dito isso, é certo que a prática do professor de literatura deve considerar a minúcia gramatical do texto e os seus procedimentos narrativos até que, por meio deles, seja possível ao leitor reconhecer as vozes sociais e os discursos ideológicos presentes no romance. Cumprida essa etapa do letramento, o estudante estará em condições de ler o contexto histórico com o qual o romance dialoga. Ao professor cabe explorar registros históricos que documentem os crimes da ditadura argentina e das demais impostas à América Latina. As múltiplas vozes e discursos dos quais se tem registro poderão ser entendidos segundo os interesses de seus emissores – seja a mídia estatal, a livre imprensa, a historiografia, a ficção testemunhal ou as narrativas da memória dos sobreviventes da ditadura. Nessa incursão pelos documentos e obras literárias acerca da ditadura argentina, o estudante perceberá que a memória das vítimas foi sistematicamente soterrada. Somente a arte – literatura, cinema, fotografia e outras – testemunharam o que à história cabia dizer.

Sob a ótica do letramento literário, *Dois vezes junho* é um romance valioso para a formação crítica do leitor, pois exige a construção ativa de sentido ao mesmo tempo em que requer atenção à voz narrativa, aos silêncios e às lacunas que carregam valor semântico significativo para a construção da relação entre texto e contexto histórico. A leitura minuciosa do romance estudado possibilita a reflexão sobre ética, memória e discurso autoritário, isso na medida que o leitor identifique a postura do narrador como uma denúncia de narrativas que tentam naturalizar ou apagar o horror — algo que ainda ecoa em sociedades marcadas pelo racismo, pelo feminicídio e por formas de violência simbólica. Nessa perspectiva de que a boa prática do letramento literário poderá promover a formação de leitores críticos, passamos a uma proposta de trabalho.

4. PROPOSTA DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Com base nos referenciais aqui discutidos, é proposto que o romance de Kohan seja trabalhado como parte de uma sequência didática de letramento literário dividida em três etapas principais:

a) Motivação e contextualização

- Leitura de notícias ou documentos históricos sobre a ditadura militar na Argentina e no Brasil;
- Exibição de trechos de filmes ou documentários;
- Debate sobre memória, justiça e apagamento histórico.

b) Leitura e interpretação

- Leitura guiada do romance, com foco no narrador e nas marcas do discurso autoritário;
- Análise do não dito, dos silêncios, das hesitações do narrador;
- Discussão sobre o papel do leitor diante de discursos ambíguos.

c) Produção e reconstrução

- Produção de resenhas críticas, cartas ao narrador, reescritas com ponto de vista da vítima;
- Criação de *podcasts* ou vídeos sobre a memória política retratada no romance;
- Elaboração de diários de leitura com foco nas emoções e percepções do estudante.

Essa proposta visa formar leitores que leem com empatia, crítica e consciência histórica, capazes de interpretar tanto o texto quanto o mundo. É uma prática de resistência contra o ensino meramente con-
teudista e um caminho para a formação ética e cidadã.

5. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Título: O silêncio como linguagem: leitura crítica de *Duas vezes junho*, de Martín Kohan

Ano/Série: 3º ano do Ensino Médio (adaptável ao Ensino Superior)

Carga horária estimada: 6 aulas de 50 minutos

Objetivos:

- Promover a leitura crítica da obra *Dois vezes junho*;
- Analisar o uso do silêncio, da omissão e da ambiguidade como elementos discursivos;
- Contextualizar a ditadura militar argentina e suas implicações éticas e históricas;
- Estimular a reflexão interdisciplinar sobre literatura, história e direitos humanos;
- Desenvolver a competência de leitura e interpretação literária a partir de uma perspectiva crítica e social.

Etapas:

1. Motivação (aula 1):

- Exibição do filme *A história oficial* (1985, Dir. Luiz Puenzo)
- Debate inicial: o que é memória? Quem tem o direito de lembrar?
- Introdução ao contexto da ditadura argentina.

2. Leitura e interpretação (aulas 2 a 4):

- Leitura orientada de trechos da obra, com ênfase no papel do narrador;
- Análise das estratégias de silenciamento e apagamento da memória;
- Discussão sobre a construção da cumplicidade e da indiferença na narrativa;
- Relacionar passagens do livro com textos informativos e depoimentos de vítimas.

3. Recriação (aulas 5 e 6):

- Produção de textos (carta de um desaparecido, diário do soldado, crônica sobre a memória);

- Encenação de trechos adaptados do romance (leitura dramatizada);
- Roda de conversa: o que *não é dito* na nossa sociedade hoje?

4. Avaliação:

- Participação nas leituras e discussões;
- Qualidade da produção textual e da análise crítica;
- Envolvimento na recriação e apropriação dos temas propostos.

5. Materiais de apoio:

- Trechos do romance de *Duas vezes junho*;
- Documentos sobre a ditadura argentina;
- Textos teóricos de Rildo Cosson, Diana Barros, Marisa Lajolo e Vincente Jouve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do romance *Duas vezes junho*, de Martín Kohan, à luz dos aportes teóricos do letramento literário, evidencia o papel incontornável da literatura como espaço de problematização da memória, da ética e da formação crítica do leitor. O trabalho com esse romance possibilita compreender que a narrativa, ao mesmo tempo em que resgata experiências históricas silenciadas, revela-se um dispositivo pedagógico potente para confrontar discursos autoritários ainda latentes em nossa sociedade.

Seja pela linguagem coloquial que traduz a violência, seja pelos silêncios e omissões que mobilizam o leitor a interrogar-se sobre os limites do humano, a obra convoca à reflexão sobre as formas de apagamento e sobre a urgência da memória. A prática de letramento literário que se propõe neste capítulo, ancorada nas contribuições de Rildo Cosson, Marisa Lajolo, Diana Barros e Vincent Jouve, aponta para a necessidade de que a leitura literária transcenda a mera decodificação do texto e se configure como experiência transformadora.

Nesse horizonte, a proposta de sequência didática apresentada reforça a possibilidade de articular literatura, história e ética em sala de aula, oferecendo caminhos metodológicos para que os estudantes não apenas compreendam os procedimentos narrativos do romance, mas também se reconheçam como sujeitos implicados nos debates sobre memória e direitos humanos. Ao valorizar a escuta das vozes silenciadas e promover atividades de recriação e reflexão crítica, a prática pedagógica delineada aqui consolida a literatura como espaço privilegiado de resistência e de emancipação do pensamento.

Assim, o ensino de literatura, quando orientado pela perspectiva do letramento, assume um compromisso ético e político: formar leitores capazes de transitar entre o texto ficcional e o contexto histórico, reconhecendo os discursos que legitimam a violência e, ao mesmo tempo, os que buscam resistir a ela. *Dois vezes junho*, nesse sentido, não é apenas uma narrativa sobre a ditadura argentina, mas um chamado à consciência crítica, à memória ativa e à responsabilidade do leitor diante de seu tempo e de sua comunidade.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Discurso e ensino da linguagem*. São Paulo: Humanitas, 2009.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Língua, literatura e ensino na perspectiva do discurso*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 33-40, 1º sem. 2004
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KOHAN, Martín. *Dois vezes junho*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- KOHAN, Martín. *Segundos fora*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- ROCA, Andrea. *A vida social de um emblema nacional: o caso do sabre do general José de San Martín (1778 – 1850)*. MANA, v. 18, n. 1, p. 121-149, 2012.

CAPÍTULO II - A LINGUAGEM, NO TEMPO E NO ESPAÇO, DOS PERIÓDICOS VEICULADOS NO ESTADO DO PARÁ¹

Elisa Maria Pinheiro de Souza²

O INÍCIO DA JORNADA

É impossível separar o percurso histórico de uma língua da história de seus falantes, afinal, eles trilharam uma trajetória marcada pela herança e pela evolução da língua ao longo do tempo. Assim, é possível enunciar que a história da língua portuguesa falada no Brasil é marcada profundamente pelo contato com outros povos e culturas. Pensar na extensão das marcas deixadas por eles induz as lembranças dos povos originários que viveram no solo brasileiro séculos atrás, dos povos africanos trazidos para o país como escravos e da entrada dos imigrantes espontâneos ocorrida nos últimos séculos, grupo composto por diversas nacionalidades, dentre elas, portugueses, italianos, japoneses, alemães e árabes.

A expansão da língua portuguesa no espaço geográfico brasileiro é bastante evidente, sendo comprovada pela quantidade significativa de falantes, e pela sua convivência com mais de 200 línguas faladas. Tal convivência é decorrente da diversidade de contatos linguísticos que ela manteve e mantém, ainda, em sua trajetória evolutiva, fato constante e significativo do desenvolvimento do português falado em solo brasileiro.

No âmbito linguístico, destaca-se a língua geral, de base tupi, a qual foi utilizada pelos jesuítas como instrumento para catequizar os indígenas nas aldeias, missões e escolas e o uso do bilinguismo pelos portugueses, colonizadores do Brasil e demais imigrantes, em virtude da necessidade de se comunicarem com a população local. Essas ocor-

¹ Artigo com o relato dos resultados da pesquisa “Estudos linguísticos em periódicos veiculados no município de Vigia de Nazaré – Pará, sob a liderança da Profa. Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará. CV: <http://lattes.cnpq.br/6566132028659762>.

rências comprovam a influência das línguas indígenas na formação do vocabulário do português falado no Brasil, com destaque para o fato da manutenção de termos integrantes do vocabulário da população na fala e na escrita. Assim, o vocabulário do português falado no Brasil é repleto de termos indígenas que enunciam “singularidades” do mundo da fauna, e da flora brasileira, bem como, elementos inerentes a localidades, gastronomia e a cultura de uma forma geral.

A expansão da língua portuguesa no espaço geográfico brasileiro é bastante evidente, sendo comprovada pela quantidade significativa de falantes, e pela sua convivência com mais de 200 línguas faladas. Tal convivência é decorrente da diversidade de contatos linguísticos que, em sua caminhada evolucionar, manteve e ainda mantém, fato constante e significativo do desenvolvimento do português falado em terras brasileiras.

Na linguagem, além das questões inerentes ao léxico, constituído por palavras possuidoras de significados independentes, como os substantivos, verbos, adjetivos e advérbios e às mudanças sonoras, existem, no âmbito gramatical, aspectos que envolvem a composição das palavras por morfemas, isto é, unidades gramaticais menores, a combinação das palavras com outras para formar unidades maiores, ou seja, as sentenças e o estudo do significado e sua relação com o significante. Nas línguas, a normatividade gramatical compreende a vinculação dos sons aos significados e sofre mudanças quanto ao sistema sonoro e, também, quanto aos sistemas morfológico, sintático ou semântico.

As línguas vinculam-se ao contexto vivido pelos falantes na sociedade, assim, sofrem mudanças, em específico, nas regras gramaticais que norteiam as modalidades escrita e falada, as quais são atualizadas e oficializadas via os Acordos Ortográficos. Historicamente, durante o percurso evolutivo da língua portuguesa, foram criadas em 1885, as *Bases da Ortografia Portuguesa*, que pregavam a simplificação da língua e inspiravam as reformas ortográficas, tal como a realizada em 1911, que, basicamente, simplificou a grafia das palavras em português que tinham influência grega e romana, tais como em *architectura* (ch>k), *pharmacia* (ph>f), *commercium*> *comercio*, *alumno*>*aluno*. Vale ressaltar que

intuito da mudança era o de facilitar a alfabetização, em uma época em que o alfabetismo era muito grande.

Tal reforma não foi aceita de imediato pelo Brasil, tanto que, somente em 1931, a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa firmaram o Acordo Ortográfico Luso-Brasileiro, como forma de oficializar as diferenças ortográficas existentes entre as ortografias do português do Brasil e português e Portugal, entretanto, ele foi rompido em 1943. Outras reformas ortográficas surgiram como a de 1971 que objetivou a questão sobre ortografias diferentes para a escrita de palavras; o Acordo Ortográfico de 1973 com a simplificação de outras regras de acentuação; o Acordo Ortográfico de 1990, com foco na diminuição das diferenças entre os portugueses falados em todos os países lusófonos Portugal, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, o qual envolveu todos os países lusófonos e com a ideia de aumentar o prestígio da língua no mundo.

Mas, o acordo ortográfico de 1990, cuja incorporação pelos países envolvidos deveria ter acontecido em 1994, foi adiada. No meio de desavenças e retificações, tal acordo começou a valer em 2009 com mudanças no âmbito da acentuação, do uso do hífen e do trema e da inclusão das letras k, w e y no alfabeto.

No Brasil, existem muitas pesquisas sobre o estudo do léxico, com foco em seus aspectos etimológicos, morfológicos, semânticos, as quais abrangem a riqueza e a diversidade das palavras e expressões da língua, na perspectiva da fala e da escrita. A relevância desses estudos para a área da sociolinguística incide na possibilidade de registro da língua em seu contexto de uso. Assim, resultados de inúmeras pesquisas, que, tratando de temáticas semelhantes, indicam a ocorrência de traços linguísticos na fala dos usuários da língua materna, os quais retratam a riqueza da cultura e da linguagem dos falantes da língua em pauta, além de corroborar a existência de mudanças morfológicas, semânticas e lexicais no falar/escrever deles e viabilizar reflexões acerca da diversidade da língua portuguesa no Brasil, suas características e propriedades.

Com tal perspectiva, o objeto de estudo da pesquisa foi o léxico do português, delimitado pelo registro, no tempo e no espaço, dos aspectos lexicais, morfológicos presentes nas categorias gramaticais, em específico, os nomes e os verbos, integrantes da linguagem utilizada nos periódicos veiculados em *Vigia de Nazaré – Pará*, no século XX. O ponto chave para a escolha da temática foi a pesquisa dialetal, afinal, ela possibilita o conhecimento das características e tendências linguísticas e culturais, importantes e necessárias para o registro e a valorização da identidade cultural de uma comunidade. A escolha do município de Vigia de Nazaré-Pará como *locus* da pesquisa justificou-se, primeiramente, pelo fato de o estado do Pará, além de ser o segundo maior estado em extensão do território nacional, apresentar uma grande diversidade, tanto social quanto cultural, constituindo-se assim, um campo vasto para pesquisas dialetais e, a Vigia por ter sido palco das primeiras incursões da imprensa no estado paraense.

No decorrer da pesquisa, que além de documentar a diversidade semântico-lexical do português escrito no Pará, tempos atrás, objetivou a elaboração de um dicionário etimológico, sob a perspectiva diacrônica, com foco nos aspectos morfológicos e semânticos e se constituiu como instrumento de valorização, respeito e divulgação da evolução da linguagem, abrangeu o levantamento dos periódicos circulantes em Vigia-Pará, no século XX; a seleção do periódico a ser alvo da pesquisa; a escolha dos recortes, sempre trabalhados nas edições do periódico; a leitura dos recortes para o registro da existência de nomes e verbos e verificação da origem deles; organização do Banco de Dados Digitais com o apoio do programa computacional linguístico *Fieldworks Language Explore* (FLEX).

Com a proposição de apresentar o desenvolvimento da pesquisa, o trabalho está estruturado em três capítulos, além da introdução, sob o título de “O início da jornada”, que contextualiza o tema em estudo. O primeiro capítulo aborda o aporte teórico da pesquisa; o segundo apresenta a trajetória metodológica da pesquisa; o terceiro é constituído pela apresentação dos resultados inerentes à produção e análise de dados e exemplificação da forma do dicionário etimológico. Seguem-se a este, algumas conclusões e as referências utilizadas.

I. O APORTE TEÓRICO

A pesquisa sobre o registro, no espaço e no tempo, dos aspectos lexicais, morfológicos e semânticos presentes nas categorias gramaticais, em específico, nos nomes e verbos, utilizados na linguagem dos periódicos circulantes no município de Vigia de Nazaré, do Estado do Pará fundamentou-se, teoricamente, nos estudos da Sociolinguística, desenvolvidos pelo norte-americano William Labov (2003-2006) e pelas ideias de outros autores como Tarallo, Mattoso Câmara Jr, Chomsky, Biderman, Ullmann, Polguère, Barros, Aragão, Mattos e Silva.

A relação entre Língua e Sociedade cria um contexto de complementaridade, de modo que uma completa a outra, ou seja, a sociedade influencia a língua falada por um povo e vice-versa, resultando numa constante variabilidade daquela língua. Assim, no contexto língua/sociedade, surgem questões que, para serem discutidas e entendidas é preciso recorrer às teorias da Sociolinguística, devido a ela se ocupar de questões, dentre as quais, a variação e mudança linguística, bilinguismo e outras, sendo possível afirmar que a língua falada hoje é o resultado de muitas mudanças e inovações ocorridas em épocas diferentes, sendo adequado pensá-la como uma realidade dinâmica, que está naturalmente em constante mudança.

Para a Sociolinguística, a língua é caracterizada por uma “heterogeneidade sistemática”, fato que viabiliza a identificação e a demarcação de diferenças sociais nas comunidades, constituindo-se como parte da competência linguística dos indivíduos e o domínio de estruturas heterogêneas, como enunciam Weinreich; Labov; Herzog (2006), corroborando a ideia de totalidade de um repertório disponível para o falante, a qual tem no interior de seu sistema, processos de mudança e de variação, condicionados por fatores internos e externos a ele. *Labov (2008)* em seus estudos sintetiza o objeto da Sociolinguística como o estudo da língua falada em relação ao contexto social, partindo da comunidade linguística, além de afirmar que as mudanças linguísticas parecem envolver três problemas distintos: a origem das variações linguísticas, a difusão e a propagação das mudanças linguísticas, bem como a regularidade das mudanças linguísticas.

A proposição da Sociolinguística é analisar e sistematizar o caos linguístico existente, devido à presença das variantes linguísticas, tendo por garantia o fato de que tal existência em uma comunidade não impede a comunicação entre os membros integrantes dela. Segundo o modelo sociolinguístico de Labov, denominado por muitos estudiosos de sociolinguística quantitativa, devido ter por foco o tratamento dos dados coletados estatisticamente, toda língua está intrinsecamente ligada às questões sociais. Tal afirmação justifica a redundância do termo sociolinguística que define os estudos referentes à “relação entre língua e sociedade e na possibilidade virtual e real de sistematizar a variação existente e própria da língua falada”. (Tarallo, 1985).

Chomsky (1977) ao considerar a competência do falante e ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade lingüística homogênea como objeto dos estudos linguísticos, concebe a Sociolinguística como uma “reação à ausência do componente social no modelo gerativo”, afinal, esse falante-ouvinte ideal, não é tão ideal assim, pois é impossível que ele conheça todas as variantes (Tarallo, 1985). Nessa mesma visão, não existem comunidades linguísticas homogêneas, existem sim comunidades heterogêneas, com falares diversificados. Para Mattoso Câmara Jr. (1975) “a língua é uma parte da cultura, mas uma parte que se destaca do todo e com ele se conjuga dicotomicamente [...], é o resultado dessa cultura dessa cultura, ou, em sùmula, é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir”.

É possível inferir, diante dessas afirmações que, para conhecer um grupo humano é necessário pesquisar sua história, costumes, ambiente social e a forma como representa a realidade que o circunda. Pelo falar de uma pessoa, mais especificamente, pela entonação, pronúncia, escolha vocabular, preferência por determinadas construções frasais e por mecanismos morfológicos, é possível reconhecer a que país, região e grupo social ela pertence, qual seu grau de instrução, faixa etária, nível socioeconômico e atividade profissional desempenhada, e até mesmo, em que situação de comunicação se encontra (formal ou informal).

Na Sociolinguística são trabalhados os conceitos de língua, dialeto e falar. Língua como o sistema linguístico utilizado pelos membros de uma

comunidade de fala como instrumento de comunicação; dialeto como uma forma de língua que tem o seu próprio sistema léxico, sintático e fonético, divergente de uma língua comum, normalmente com uma concreta limitação geográfica, ressaltando a existência da tendência de empregar o termo “dialeto” como sendo qualquer variedade linguística; o falar como uma forma da língua utilizada por um grupo social determinado.

Do ponto de vista dos estudos do léxico, de acordo com Biderman (2001), o léxico de uma língua se constitui como uma forma de registrar o conhecimento do universo e, como tal, pode ser definido como a parte da língua que configura a realidade extralinguística, além de conservar o saber linguístico da humanidade. Para esta autora “o léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade lingüística ao longo de sua história”. Tal concepção é corroborada por Barros (2004) que enuncia ser a partir do léxico que se pode nomear e exprimir o universo de determinada sociedade por meio do patrimônio lexical que irá refletir as percepções, experiências, valores, costumes, sentimentos e ideias de seus falantes. Portanto, o léxico de uma língua sempre manterá uma estreita relação com a língua, cultura e a história dos falantes de diferentes comunidades linguísticas.

A Lexicologia é o ramo da Linguística, responsável pelo estudo científico do léxico, cujo campo, segundo Biderman (2001), apresenta a palavra, a categoria lexical e a estruturação do léxico como objetos essenciais do estudo e análise. Entretanto, a Lexicologia não trata apenas das palavras, mas também de seus formadores, ou seja, os morfemas, suas unidades significativas mínimas, por exemplo, prefixos e sufixos derivacionais etc. Assim, uma pesquisa lexicológica, segundo Ullmann (1964), considera a forma e o significado das palavras, tendo, por conseguinte, duas subdivisões: “a morfologia, estudo das formas das palavras e dos seus componentes e a semântica, estudo dos seus significados”.

Polguère (2018) considerando as lexias como unidades lexicais funcionais com significado, enuncia que a Lexicologia se preocupa em estudar “[...] as propriedades das unidades lexicais da língua, denominadas lexias”. Para o autor, as lexias, podem ocorrer por meio de vocábulos simples, locuções, expressões idiomáticas etc. Para Barros (2003), a Lexi-

cografia ocupa-se, também, com a composição, organização e definição de elementos dos dicionários, tendo sido definida como a técnica e a prática de construir dicionários. Outros autores a consideram como uma face aplicada da lexicologia, entre os quais, Aragão (2010), que afirma ser “uma tecnologia de tratamento da lexicologia, de compilação, classificação, análise e processamento, de que resulta a produção de dicionários, vocabulários técnico-científicos, vocabulários especializados e congêneres”.

Ressalta-se, diante do exposto, que Lexicologia, como área das ciências do léxico, vem contribuindo ao longo dos anos com as bases teórico-metodológicas para os mais diversos estudos acerca do léxico de uma língua, como por exemplo, com destaque para os estudos sobre o léxico geral, formas arcaicas, neologismos, antropônimos, topônimos etc. Para estudar o léxico surgiram muitas áreas, entre elas, as chamadas Ciências do Léxico, a saber: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Terminografia, Socioterminologia, cada uma abordando o léxico em uma perspectiva diferente.

No caso da pesquisa realizada, a Lexicologia e a Lexicografia nortearam a compreensão do léxico em sua face teórica e aplicada no âmbito da prática de elaborar dicionários do léxico geral, objeto de estudo dos referidos campos. Tais ciências apresentam interfaces voltadas para o tratamento teórico e a compilação do léxico em dicionários e glossários, oportunizando o armazenamento dos elementos lexicais em base de dados digitais por meio de programas computacionais, como o *Fieldworks Language Explorer (FLEx)*, que pode ser registrado em obras lexicográficas, como o dicionário, por meio do *software Lexique Pro*, programas destinados a documentação, análise e descrição de dados de base linguística e disponibilizados, gratuitamente, pela Sociedade Internacional de Linguística (SIL).

No contexto da pesquisa realizada foi impossível não referenciar a importância da história diacrônica da língua, considerando o elucidado por Mattos e Silva (1991), “sem dúvida, para quem hoje usa e tem a oportunidade de refletir sobre a língua que usa, alguma informação histórica passada é um instrumento útil para o conhecimento de sua língua”, pois com tal sentido, o processo diacrônico da língua portuguesa

permite que o falante acesse os aspectos e fenômenos linguísticos mais abstratos, além de refulgir os fatos da língua tomados na sua secessão. A dimensão histórica, no início do século XIX, focaliza a investigação linguística voltada à diacronia, uma vez que os estudos referentes à evolução, manutenção e variação da língua vêm à tona.

Os chamados *neogramáticos*, a partir do dinamismo evolutivo das línguas, reforçam a imutabilidade das leis fonéticas por meio de teorias, muitas vezes, incompreendidas por muitos, no entanto, fundamentais para a ascensão dos estudos diacrônicos. Mesmo diante das problemáticas diacrônicas apresentadas pelos preceitos saussurianos, a opção em estudar a língua como um objeto estático foi predominante no contexto acadêmico, a partir dos estudos funcionalistas, fato decorrente de uma não consciência histórica da língua, pois é necessário, segundo Cohen (1995), “ver a língua como camadas diacrônicas que se harmonizam num todo, mas que têm ‘idades’ diferentes”. Assim, partindo desse princípio, a língua não pode se prender, somente, a uma visão sincrônica dos fatos, uma vez que sua variabilidade reflete em camadas que vão além da sua construção em um determinado tempo e espaço.

As mudanças ocorridas na língua ao longo do tempo é foco de estudo da Linguística Histórica, a qual vivencia as indagações de alguns estudiosos sobre a existência de semelhanças entre línguas distintas, as quais são nominadas de “relações de parentescos” que determinam a herança ou empréstimo de uma língua em relação a outra. É possível enunciar que a instabilidade inerente à linguagem, só é possível ser identificada sob o prisma diacrônico. Tais fatores ratificam a necessidade em compreender que a Ciência da Linguagem não se limita ao sincronismo presente na língua, sendo importante considerar que a diacronia histórica associada aos demais processos linguísticos descreve, explica, concretiza e flexibiliza a língua em seus diversos contextos.

II. O ARCABOUÇO DA CAMINHADA

O Estado do Pará, com topônimo originado na língua tupi que significa “rio-mar” é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Pertence à Região Norte, sendo a unidade com maior PIB e a mais populosa desta

microrregião, possuía em 2017, 8,3 milhões de habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do quais 17,35% pertencem à cidade de Belém, sua capital e o restante encontra-se distribuído entre os 143 municípios, possuidores de uma área média de 8.664,50 km². Sua população foi constituída por elementos europeus, indígenas e africanos e, conseqüentemente, caracterizada pela miscigenação das raças.

Tem uma extensão territorial de 1.253.164,5 km², sendo o segundo maior Estado da União - ficando atrás apenas do Estado do Amazonas. Limita-se com o estado do Amapá a norte, Roraima a nordeste, Amazonas a oeste, Mato Grosso a sul, Tocantins a sudeste, Maranhão a leste, além do Suriname e Guiana ao extremo norte. Subdivide-se em seis (6) mesorregiões³ Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense e Sudoeste Paraense e em 22 microrregiões⁴ Almeirim, Altamira, Arari, Belém, Bragantina, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Furos de Breves, Guamá, Itaituba, Marabá, Óbidos, Paragominas, Parauapebas, Portel, Redenção, Salgado, Santarém, São Félix do Xingu, Tomé-Açu e Tucuruí.

Com clima equatorial, a quase totalidade de sua área encontra-se na floresta Amazônica, mas em sua vegetação são encontrados mangues, campos e cerrados. Sua rede hidrográfica, tendo como representação a bacia Amazônica e a bacia do Tocantins, com rios como o Amazonas e o Tocantins e seus afluentes, o que garante à região a facilidade da navegação fluvial e um grande potencial hidroenergético. Sua economia abrange o extrativismo mineral (ferro, bauxita, manganês, calcário, ouro, estanho) vegetal (madeira), como também a agricultura, pecuária, indústria e o turismo.

A escolha do município de Vigia, entre outros possíveis, ocorreu em função de ele ser o mais antigo dentre os municípios paraenses. Também chamado de Vigia de Nazaré, pertence à mesorregião Nordeste Paraense e à microrregião Zona do Salgado, localiza-se no norte brasileiro e foi

³ As mesorregiões congregam municípios com características similares, tais como: geográficas e socioeconômicas. A subdivisão é usada para fins estatísticos, não constituindo uma entidade política ou administrativa.

⁴ As microrregiões, de acordo com a Constituição Brasileira, constituem um agrupamento de municípios limítrofes, com a finalidade de integrar o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, definidas por lei complementar estadual.

constituído a partir da aldeia de *Uruitá*, que em Tupi Guarani significa “*cesto de pedras*”, morada dos tupinambás, espaço onde foi construído um posto fiscal pelos colonizadores, para verificar as embarcações que abasteciam Belém, capital do estado do Pará.

Por sua posição estratégica, foi transformado pelo governo colonial em um guarnecido posto alfandegário, denominado Vigia, com a função de fiscalizar e proteger as embarcações, que por ali passavam, da ação de contrabandistas. Em 1698, o povoado foi elevado à categoria de vila com a mesma denominação, permanecendo assim até a Independência do Brasil, sendo elevado à categoria de cidade em 1854. Em 2019, sua população foi estimada em 53.686 habitantes, distribuídos em uma área de 401. 589 km².

A fonte da pesquisa envolveu edições do periódico Lusco-Fusco, que “nasceu” permeado pelo objetivo contribuir com a sociedade local, via informes e esclarecimentos, apresentando uma linguagem bastante pomposa e sendo manuseado pela população culta da época. O periódico caracterizava-se pela composição por várias seções, nas quais eram divulgadas notícias sobre a cidade e composições literárias de autoria de escritores vigienses.

Logo no início de sua produção, apresentava uma espécie de crônica sobre assuntos discutidos na época, os quais instigavam os autores vigienses a tecerem comentários críticos sobre eles. Tal seção era fomentada por cartas abertas, que, na época, se faziam importantes para serem comentadas. No decorrer do tempo, os ares da literatura adentraram nas seções, com prosas e poemas, escritas pelos poetas vigienses, que objetivavam a consolidação de um caráter mais literário ao jornal. Além dessa seção, havia uma que versava sobre temáticas como datas de aniversários, eventos a serem realizados na cidade e nos seus arredores, presença de visitantes na cidade, ocorrência de casamentos e nascimentos, registros fúnebres e declarações. Havia outra destinada a anúncios sobre os negócios dos comerciantes da época e aos noticiários que relatavam os ocorridos no cotidiano dos vigienses, na intenção de mantê-los bem-informados sobre o que acontecia na cidade e arredores e noticiários cotidianos.

Como todos os periódicos da época, o Lusco-Fusco contribuiu, de forma significativa, para o enriquecimento da cultura da cidade vigiense, haja vista que, propiciando o acesso dos moradores locais às informações sobre a cidade e arredores em diferentes âmbitos, incentivava, não somente o consumo de notícias e da literatura, como também a produção literária de autores locais, dando espaço para que suas vozes fossem ouvidas pela sociedade da época.

O desenvolvimento da pesquisa de campo abrangeu a realização de visitas ao município de Vigia de Nazaré, onde foi realizado o levantamento documental na Sociedade Literária e Beneficente Cinco de Agosto, fundada em 01 de outubro de 1871, abrigo dos materiais históricos escritos no município em questão e foi norteadas pelas abordagens qualitativa e quantitativa, escolhidas, respectivamente, em virtude, do caráter exploratório em termos das escolhas lexicais a serem coletadas, por meio de consultas das edições selecionadas e por subsidiar a recolha dos dados e análise dos aspectos morfológicos e semânticos do léxico que formam as categorias gramaticais de nomes e verbos. Vale ressaltar que tais abordagens possibilitaram o estudo, análise, registro e interpretação de fatos do mundo físico, cujos resultados subsidiaram o registro documental, em um dicionário etimológico sobre o léxico veiculado nas edições do periódico Lusco-Fusco.

A pesquisa foi norteadas pelos pressupostos teóricos da Linguística Histórica e Descritiva, Sociolinguística, Lexicologia e Lexicografia, sob o método da pesquisa documental, que segundo Guba e Lincoln (1981) requer um intenso e amplo exame de diversos materiais que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados buscando outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos. Tal perspectiva motivou a busca das quatro edições do periódico Lusco-Fusco para alicerçar a pesquisa. O estudo requereu o uso da técnica direta de coleta de dados, pela flexibilidade da aplicação, considerando que, no caso específico da pesquisa a ser realizada, cujo *corpus* se constituiu pelas vinte e quatro edições do periódico vigiense Lusco-Fusco, tendo como objeto de estudo, a recolha no léxico utilizado, nomes e verbos, em seus aspectos morfológicos e semânticos.

Após a seleção do periódico alvo da pesquisa, escolha dos recortes e a distribuição deles entre participantes da pesquisa foi realizada a coleta de dados via leitura dos recortes, registrando a existência de nomes e verbos e a origem deles. Os dados coletados foram selecionados e analisados, cujos resultados subsidiaram a concretização do objetivo da pesquisa, ou seja, a elaboração do Dicionário Etmológico.

III – COLHEITA APURADA

Os resultados da pesquisa realizada apresentam, de forma panorâmica, os estudos morfológicos de nomes e verbos e seus significados sob o enfoque das principais correntes linguísticas existentes. Inicialmente, foi realizado um levantamento de palavras retiradas do primeiro artigo da primeira página das 24 edições de *O Lusco-Fusco*, jornal que circulou, de forma bimensal, de janeiro de 1923 a janeiro de 1924, na cidade de Vigia de Nazaré, estado do Pará.

Após a obtenção dos dados, foi verificado que tanto os nomes quanto os verbos coletados, ainda que com grafia antiga, mantêm o significado que a grafia atualizada, não mais em frases pomposas comuns ao início do século XX, período em que *O Lusco-Fusco* circulou, porém, de fácil compreensão aos afeitos aos estudos linguísticos.

As palavras coletadas no periódico pesquisado trazem o tom lusitano de antigamente, fazendo frente às formações lexicais complexas do Português do Brasil praticado na atualidade, mas apresentam em sua estrutura morfológica a mesma configuração dos processos formadores de palavras utilizados desde sempre, principalmente, quanto ao aspectos da formação derivacional do léxico no Português, sob a perspectiva da gramática normativa e dos dicionários da Língua Portuguesa, tanto os antigos, editados em Portugal, quanto os mais recentes publicados no Brasil.

A coleta lexical feita a partir das 24 edições de “*O Lusco-Fusco*” obedeceu à ordem seguinte: escolha em trabalhar com o primeiro artigo da primeira página de cada edição do periódico em questão; leitura do artigo escolhido; coleta dos nomes e verbos, considerando a relevância em termos da escrita e do uso; identificação etimológica e semântica e verificação de ocorrência de mudanças substancial nos vocábulos coletados.

Os dicionários etimológicos devem indicar a origem de cada palavra via a sua formação e evolução, sem confundir derivação prefixal e sufixal com etimologia, étimo da palavra com origem remota e ter tratamento adequado com termos de influência árabe e étimos de origem indígena e africana. Abaixo seguem exemplos da formulação do dicionário etimológico, proposto como objetivo da pesquisa.

O Lusco-Fusco – mapeamento
1ª edição de 1º de janeiro de 1923
1º artigo, folha 1
Título: O Jogo (JOJFNAS)

NOMES:

1 - ASSUMPTO- do Latim *assumptus,-a,-um*, particípio passado de *assumo,-ere*, assumido, tomado como certo, pegar para si. Formado por AD+SUB (abaixo) +EMERE (tomar) ;/ **ASSUNTO** – Substantivo masculino – aquilo sobre o que se conversa ou se discorre (verbalmente ou por escrito).

Analisando: **Assumpto/Assunto** é a ideia que se toma para si a fim de apresentá-la. Tanto em 1923 quanto em 2024, a origem, a classificação morfológica e o significado permaneceram.

2 - DISTRACÇÃO – do Latim *distractio,onis*, separação/ **DISTRAÇÃO** – Substantivo feminino – Falta de atenção em relação ao mundo exterior; desatenção. Analisando: **Distracção/Distração** – Aquele que se distrai, sai momentaneamente da realidade; separa-se do contexto em que está.

3 - INNOCENTE - do latim *innocens*, - *que não causa danos ou mal*. Formada pelo prefixo de negação **in-** e pelo verbo **nocere (trazer dano)** – Alguém que é inofensivo, ingênuo, puro, que não causa dano.

Analisando: **Inocente/Inocente-** Adjetivo de dois gêneros

- a. Que não faz mal, não é nocivo; inócuo, inofensivo;
- b. Destituído de segundas intenções, de malícia.

VERBOS

1 - AVILTA -latim *vilito*, -are, desvalorizar, subestimar.

2 - ENVILECE- Do latim *envilescere*. Causar a diminuição do valor de; depreciar ou depreciar-se

3 - VAE- vem do Italiano VAI, do verbo ANDARE, que deriva do VADERE latino, que foi o verbo que acabou substituindo (Pres. Ind. VADO, VADIS, VADIT, VADIMUS, VADITIS VADUNT) o IRE, “ir”.

Pelos exemplos dados, há de se notar que tanto os nomes quanto os verbos ora apresentados, bem como a maioria das palavras do léxico coletado são de origem latina, mantiveram a classificação gramatical e a significação. O que ocorreu, na verdade, foi a manutenção dos dados com as evoluções próprias do idioma, a partir de seus usuários e das regras gramaticais impostas pelas academias no decorrer do tempo.

Faz-se necessário ressaltar que a leitura deste trabalho pressupõe, ao menos, um conhecimento elementar de morfologia e de algumas correntes linguísticas ligadas aos estudos semânticos e lexicais, pois foi trabalhado no sentido da confecção de um dicionário etimológico, para mostrar que o léxico do passado está ligado ao do presente pela origem e pelo uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da linguagem sempre foi um tema instigante para o ato de pesquisar, o que lhe proporcionou a permanente ocupação de um papel de destaque enquanto objeto de estudo, por esse motivo, teóricos do mundo todo constantemente tentaram explicar sua estrutura, seu funcionamento e suas relações.

Toda língua apresenta variações e a língua portuguesa não fugiu à regra, pois com a tendência de ser maior na língua falada que na língua escrita, além do português considerado padrão, apresenta variação em seus usos, fato que pode ser compreendido por meio do percurso histórico da língua no tempo e no espaço

Há muito, são realizados estudos sobre questões inerentes ao léxico e a variação linguística, cujos resultados proporcionam a constatação da existência de estreitas relações entre as formas da língua e os diferentes grupos sociais que as utilizam, a língua e sociedade, o estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social de uma comunidade de fala.

Na cidade de Vigia-Pará foi buscado o contexto social e a comunidade de fala, representados aqui pelos artigos inseridos nas edições

do periódico Lusco-Fusco, os quais utilizavam o idioma pátrio para a comunicação escrita, conseqüentemente, a oral. A linguagem utilizada permeou os estudos morfológicos e semânticos inventariados no decorrer da pesquisa, permitindo aos envolvidos um conhecimento mais amplo do léxico existente e utilizado pelos falantes da língua materna, no início do século XX, por meio do periódico vigiense “Lusco-Fusco”

O conhecimento adquirido na empreitada, propiciou aos pesquisadores, elementos que os levaram a alcançar o objetivo estabelecido, bem como conseguir respostas aos questionamentos relacionados à origem, morfologia e significados do léxico coletado nas 24 edições de “O Lusco-Fusco”. A pretensão deste trabalho incidiu na possibilidade de servir de fonte de conhecimento para pesquisas posteriores na área de estudos linguísticos, bem como, motivar contribuições futuras para o estudo da língua portuguesa brasileira e estimular uma maior consciência sobre a importância de conhecer a língua e suas variações, no ontem e no hoje.

Os resultados desse estudo podem ser considerados inéditos em virtude de não existir, ainda, um trabalho a respeito da origem, morfologia e semântica de léxico extraído de periódico vigiense do início do século XX, valendo ressaltar que a divulgação de tais resultados aguçar a atenção de todo aquele que se interesse pela Língua pátria em seus vieses diacrônico e sincrônico, pelo estudo do léxico e até mesmo pelos aspectos que deram origem e categorizaram as palavras colhidas nas edições de “O Lusco-Fusco), pela transformação do falar e escrever ao longo dos anos, pela descrição da língua portuguesa brasileira, no referente principalmente, à origem das palavras coletadas, uma vez que se destinam à confecção de um dicionário etimológico. Por certo, uma constante busca por mais informações sobre a Língua utilizada no Brasil no decorrer dos tempos ocorrerá, à medida que novas pesquisas sejam concretizadas com outros intentos e perspectivas.

Entre os possíveis impactos a serem proporcionados por esse trabalho, encontra-se a questão de saber se os periódicos jornalísticos desempenharam um papel fulcral na disseminação do conhecimento

no século XX e o léxico utilizado nessas publicações repercute significativamente não só na compreensão e na interpretação dos resultados científicos da pesquisa realizada, mas poderá servir de base para investigações futuras que tendem à mesma linha.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. A. **Estudos dialetológicos no Paraná: caminhos e perspectivas.** In: GÄRTNER, E.; HUNDT, C.; SCHÖNBERGER, A. (Org.). Estudos de geolinguística do português americano. Frankfurt am Main: Valentia, 2009.
- AGUILERA, V. A. **Crenças e atitudes lingüísticas: quem fala a língua brasileira?** In: RONCARI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história. Niterói: Ed. da UFF, 2008. p.311-333. 886 Alfa, São Paulo, 56 (3): 871-889, 2012
- BRANDÃO, S. F. **A geografia linguística no Brasil.** São Paulo: Ática, 2009.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 29ª ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Terminologia e Lexicografia.** TRAD'TERM Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia, São Paulo: FFLCH/USP, 2001b. p. 153-181.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **As ciências do léxico.** In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (org.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2 ed. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 1998a. p. 11-20.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dimensões da palavra.** Filologia e Lingüística Portuguesa, São Paulo, n.2, p. 81-118, 1998b.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Léxico e vocabulário fundamental.** Alfa, São Paulo, n.40, p. 27-46, 1996.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 1970.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **História da linguística.** Petrópolis: Vozes, 1979
- CARDOSO, Suzana Alice. **Tinha Nascentes razão?** (Considerações sobre a divisão dialetal do Brasil). Estudos Linguísticos e Literários. Salvador, n. 5, p. 49-59, dez./1986
- CHOMSKY, N. **Conhecimento da História e construção teórica na Linguística Moderna.** DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 13. SPE, 1977, p. 133-155.
- COELHO, Izete Lehmkuhl. et al. **Para conhecer sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.

- FARACO, C. A. **Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- FERREIRA, C.; CARDOSO, S. **A dialectologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.
- JAKOBSON, R. **Relações entre a ciência da linguagem e as outras ciências**. Lisboa: Bertrand, 1973.
- LABOV, William [1972]. **O estudo da língua em seu contexto social**. In: LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008. p. 215- 299.
- MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro**. In: BAGNO, Marcos (org.). Linguística da norma. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 261-284. (Coleção Humanística
- MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- MOLLICA, C. **Fundamentação teórica: conceituação e delimitação**. In: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004, p. 9-14.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística—domínios e fronteiras**. Editora Cortez, 2009.
- TARALLO, F. **Tempos Linguísticos – itinerário histórico da língua portuguesa** Ed. Ática, 1990.
- THUN, H. **O português americano fora do Brasil**. In: GÄRTNER, Eberhard; HUNDT, Chstine; SCHÖNBERGER, Axel (Ed.). Estudos de geolinguística do português americano. Frankfurt a M.: TFM, 2000a. P. 183-213.
- WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

CAPÍTULO III.

A PRODUÇÃO DE MESTRANDOS COM TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

José Roberto Alves da Silva¹

INTRODUÇÃO

Este artigo relata as atividades desenvolvidas na disciplina Tecnologia e Práticas Educativas sob a responsabilidade do autor do artigo enquanto docente permanente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas - PPGELL na Universidade do Estado do Pará, durante os períodos letivos de 2019 a 2023, resultando na produção de diferentes mídias digitais pelos mestrandos das respectivas turmas do Mestrado Profissional.

Na condição de docente ministrando tal disciplina ocorreu a escolha em desenvolver as atividades com o norteamento dos princípios da Pedagogia da Autoria, pois,

A produção das atividades e consequentemente de conhecimento, com base nos princípios da Pedagogia da Autoria, ficam disponíveis em livros, revistas, jornais, televisão, vídeos, internet, CD-ROM, DVDs, dicionários, etc. Mas o principal aspecto ou importância em tal processo de produção de conhecimento, é que a partir da exploração, análise e da experimentação diretas de todos esses recursos, os professores e alunos expressam-se por meios de suas próprias produções, também utilizando esses mesmos recursos: textos, internet, vídeos, programas de rádio etc., inclusive combinando-os entre si. O compartilhamento do processo de produção e a avaliação dos produtos geram novas análises, visões interdisciplinares e novas produções, impulsionando um contínuo crescimento da produção de conhecimento.

¹ Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Pará. CV: <http://lattes.cnpq.br/0654774935235794>

Trata-se, pois, de uma pedagogia que incentiva o uso integrado de múltiplas linguagens e promove a autoria e o respeito à pluralidade e à construção coletiva, reconhecendo nos alunos, professores e gestores sujeitos ativos e não passivos. (NEVES, 2005. p. 19).

Neste sentido, as atividades do referido componente curricular foram encaminhadas aos mestrandos, visando o protagonismo deles na produção digital por meio do uso de diversas ferramentas digitais, a partir de suas experiências no ensino da Língua Portuguesa. Assim, diante de tal contexto, foi proposto a eles o desafio de explorar ferramentas digitais para o ensino de Língua Portuguesa, em tal momento foi possível destacar como resultado das atividades dos mestrandos, a produção de sites, elaboração de e-book, produção de vídeos e de podcast.

Vale ressaltar que a oferta da disciplina, foi de modo presencial em 2019, mas em 2021 e 2022, com a ocorrência do período da pandemia Covid-19, surgiu a necessidade de realizá-la por meio remoto, sendo evidenciado o aumento significativo de uso de ferramentas digitais, especificamente, após a expansão das medidas restritivas de convívio social em decorrência da pandemia do novo coronavírus e, a partir de janeiro de 2020, voltando a ser ministrada, em 2023, de forma presencial.

DESENVOLVIMENTO

Na proposta metodológica do componente curricular Tecnologia e Práticas Educativas no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa, pretende-se que os mestrandos possam fazer uso de tecnologias no contexto da Língua Portuguesa, especificamente no ensino e na pesquisa. Aos mestrandos foi evidenciado que a aplicação de tecnologias pode ocorrer no ensino de línguas, na pesquisa linguística, na análise de textos literários, na criação de recursos educacionais digitais, a partir da exploração de uma variedade de ferramentas digitais, como editores de texto, programas de análise linguística, softwares de tradução, plataformas de aprendizagem online etc.

Os mestrandos são direcionados para o desenvolvimento de recursos educacionais com a possibilidade da elaboração e criação de

materiais educacionais interativos em Língua Portuguesa, como jogos educativos, vídeos, podcasts, e-books, entre outros, para apoiar o ensino e aprendizagem da língua junto aos seus estudantes da Educação Básica e/ou Ensino Superior. Outro aspecto que vale salientar ao longo das atividades do referido componente curricular é o desenvolvimento da pesquisa colaborativa, na qual os recursos digitais lhes oportunizam o processo de elaboração de materiais educacionais, pois entre eles há a possibilidade de troca de ideias e compartilhamento dos materiais e conteúdos que estão em fase de elaboração.

Ao se apropriarem das diferentes ferramentas digitais para o desenvolvimento das atividades, eles passam a compreender a importância de considerar os aspectos culturais e linguísticos específicos da língua portuguesa com a necessidade da adaptação dos recursos para as diferentes variantes no ensino do Português. A integração de tecnologias nas práticas educativas dos mestrandos tende a lhes proporcionar uma experiência mais dinâmica e enriquecedora, ao mesmo tempo em que, contribui para o avanço do conhecimento nas áreas de Linguagem e Literatura.

A turma do ano letivo de 2019 foi composta de 15(quinze) mestrandos, a de 2020 por 16(dezesseis), a de 2021 por 15(quinze) e a turma de 2022 por 13(treze) mestrandos, no entanto, não houve a publicação das atividades desenvolvidas apenas por um mestrando, e sim, a produção de conteúdos digitais por 59 (cinquenta e nove) mestrandos.

Para a turma de 2019, a disciplina foi realizada durante o período de 30 de setembro a 30 de outubro de 2020, sendo proposto como atividade avaliativa final, a elaboração de um site para socialização de suas práticas no ensino de Língua Portuguesa, para tal, eles se apropriaram da ferramenta digital do Google Sites, uma das ferramentas disponíveis do Google Workspace.

Os sites elaborados pelos mestrandos abordaram os conteúdos ministrados nas práticas docentes com os estudantes da Educação Básica, nas escolas que os mesmos atuavam, tanto que, foi possível destacar atividades como: produção de gêneros textuais (jornalístico, narrativo e entrevista), interpretação de textos literários, atividades exploratórias com textos da oralidade tradicional indígena e de autores paraenses,

produção de atividades sobre ortografia com utilização de vídeos e de avaliação via formulários(Google Formulários), aplicação da análise do discurso em textos jornalísticos, e prática digital, análise de linguagem conotativa e denotativa, aulas de Literatura, reflexões sobre a prática de leitura na escola, práticas de escrita e oralidade na escola etc. O acesso aos sites elaborados pelos mestrandos da turma de 2019 estão disponíveis no seguinte link: <http://gg.gg/17lx8r>.

As atividades da disciplina na turma de mestrandos do ano de 2020, foram desenvolvidas no período de 10 de março a 12 de abril de 2021 e realizadas, totalmente, de modo remoto, em virtude da pandemia da Covid-19. Nas turmas dos mestrandos de 2021 e de 2022, foram ministradas, respectivamente, nos períodos de 06 a 23 de março de 2023 e de 09 de agosto a 06 de setembro de 2023, todas realizadas de modo presencial, sendo proposto aos mestrandos a elaboração de um site, além das seguintes atividades digitais: a criação de e-book, videoaula e de um podcast.

O acesso às atividades elaboradas pelos mestrandos estão disponíveis no seguinte endereço: turma de 2020 - <http://gg.gg/17maiw>, turma de 2021 - <http://gg.gg/17map9>, turma de 2022 - <http://gg.gg/17mapg>.

As aulas remotas e o processo de orientação das atividades propostas ao longo da disciplina, foram realizados na plataforma do Google Meet, um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa Google. Para o acompanhamento das atividades e encaminhamento de materiais e orientação aos mestrandos, a Coordenação do Programa criou uma sala de aula virtual da disciplina na plataforma virtual Google Sala de Aula.

A estrutura do site foi desenvolvida com a exploração das funcionalidades do Google Sites (<https://sites.google.com>), pois o aplicativo oferece recursos fáceis para a criação de sites, com modelos diferentes para a sua elaboração.

A produção do e-book (livro eletrônico) foi elaborada com os recursos da ferramenta Canva (<https://www.canva.com>), que consiste em um aplicativo de design gráfico que permite criar uma variedade de materiais visuais, incluindo livros eletrônicos (e-books).

Quanto à produção do podcast, os mestrandos receberam orientações para a elaboração do roteiro e para o uso de aplicativos digitais que possibilitam a edição e a publicação do material. Nesse sentido, foi sugerida a utilização do Anchor, com posterior publicação no Spotify

— aplicativo que, recentemente, passou a ser denominado Spotify for Podcasters (<https://podcasters.spotify.com>).

Para o desenvolvimento do roteiro do Podcast, os mestrandos receberam orientações para definição do conteúdo para o ensino de Língua Portuguesa ou Literatura, bem como sobre o público-alvo que ele seria destinado, escolha do formato que o podcast assumiria, se no caso, tipo de conversa, entrevistas, narração, histórias etc. Foram orientados para a elaboração das vinhetas de abertura, de passagem e de encerramento do Podcast e, também, tiveram total autonomia para definição do nome dos seus respectivos podcasts.

Para a produção das videoaulas, os mestrandos fizeram uso dos recursos do Powerpoint e do próprio recurso de videoconferência utilizado para as aulas remotas, no caso o Google Meet.

Vale ressaltar que as produções digitais dos mestrandos foram voltadas para o desenvolvimento de material a ser utilizado no ensino de Língua Portuguesa e Literatura com os estudantes da Educação Básica, por entenderem que este processo de apropriação de ferramentas digitais para o ensino e atuação docente é importante, pois,

Ter acesso às tecnologias digitais e saber usá-las é importante para que o uso pedagógico seja efetivo, proporcionando aos alunos novas formas de aprender, integrando as diferentes linguagens e representações do conhecimento de suportes textuais diversificados. Perspectivas coerentes diante de um mundo conectado que mostra que não podemos perder a visão do todo no processo de ensino-aprendizagem. (VARÃO, 2022, p. 19).

Destaca-se ainda a contribuição de Moran (2007) sobre uma mudança educacional, caso seja possível a existência de professores preparados, que tenham liberdade para suas escolhas. Segundo ele, não adianta o professor saber o conteúdo e, não saber como trabalhar com os alunos, pois não se terá um trabalho transformador na sociedade do conhecimento.

A proposta da disciplina objetiva proporcionar condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos mestrandos com a apropriação de ferramentas digitais, de uma forma capaz de propiciar a construção de conhecimentos pautados na inovação e criticidade do uso da tecnologia, tanto que, concorda-se que:

Faz-se necessário, construir novas concepções pedagógicas elaboradas sob a influência dos novos recursos tecnológicos, que resultem em práticas que promovam e propiciem uma aprendizagem dinâmica e significativa, mas não podemos esquecer que as ferramentas não funcionam sozinhas, elas viabilizam a mediação entre os envolvidos e os saberes escolares, por isso, é preciso que o professor tenha ciência de que não é só trocar uma tecnologia por outra, mas é entender sua funcionalidade e saber usá-la de forma efetiva.(VARÃO, 2022, p. 22).

Como resultado das atividades com os mestrandos do PPGELL, destacou-se a produção de livros eletrônicos com sequências didáticas direcionadas ao ensino da Língua Portuguesa e Literatura para o nível fundamental com os seguintes norteamentos: exploração da prática da oralidade e da escrita, reflexão sobre a diversidade linguística e a adequação de contextos para refutar preconceitos e desenvolver a prática consciente da língua, estudo sobre os elementos da narrativa, ensino de Literatura para o Ensino Médio, reflexão epilinguística sobre linguagem gestual e verbal, conceitos de coesão e coerência textual, análise da escrita e leitura de poemas, atividades sobre tipos e gêneros textuais, atividades em língua brasileira de sinais, produção de textos, sequências didáticas, identificação da temática em um texto, gêneros textuais multimodais. etc.

Os mestrandos da turma de 2021 foram orientados sobre a escrita de suas experiências na atuação docente no ensino de Língua Portuguesa, na modalidade remota, em forma de artigos, cujos resultados contribuiriam para a organização de uma coletânea de textos, que faz parte do e-book intitulado “Nossa Língua Marajoara” disponível no endereço eletrônico: <http://gg.gg/17mau5>.

As atividades propostas na disciplina Tecnologia e Práticas Educativas, visam estimular os mestrandos à compreensão sobre a importância da apropriação da tecnologia no contexto da sala de aula e ao estabelecimento de vínculos com o letramento digital, o qual segundo Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 9) é definido como “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever).”, com tal perspectiva é necessário trabalhar mais nas escolas o letramento digital, pois as novas tecnologias estão traçando

novos rumos e desafios para a atuação docente e para o contexto da formação continuada de professores, conforme discorre Marcuschi (2011),

Tal como observa Bolter (1991), a introdução da escrita conduziu a uma cultura letrada nos ambientes em que a escrita floresceu. Tudo indica que hoje, de igual modo, a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma cultura eletrônica, com uma nova economia da escrita. Basta observar a quantidade de expressões surgidas nos últimos tempos como o prefixo e-, como bem observou Crystal (2001). Pode-se resumir esse aspecto em uma expressão que está se tornando usual para designar o fenômeno, isto é, “letramento digital”, cujas características merecem ser mais bem conhecidas. (p. 17).

Em relação à produção dos Podcasts dos mestrandos, destaca-se os seguintes títulos:

Quadro 1 - Produção de Podcast - Turma 2020

Duração	Título	Assunto
06:10	Som das Letras: uma caminhada no universo da Língua Portuguesa	Tipos de Linguagem
06:07	Oralidade em Foco	Oralidade no contexto escolar
10:07	Formando leitores, através das narrativas literárias.	Conto: “A Cartomante”
02:49	Poemas de Clei Souza	Poema
07:53	Contos Machadianos	“O Espelho”
07:16	Red Iza - Redação com a Iza	Fuga ao Tema
10:39	Hora da Poesia	Poema ou Poesia?
07:20	Poesia é coisa de criança	Alice no país da poesia.
08:07	Língua Materna	Sequência didática
05:37	ComTexto	Tematismo
06:46	PodMulti	Multiculturalismo

Fonte: Turma 2020

O processo de elaboração e produção dos podcasts junto aos mestrandos, visou a aproximação e apropriação de ferramentas digitais a serem integradas ao processo de atuação docente, para que possam assumir a produção e a autoria de conteúdos digitais e possam incentivar seus estudantes a se tornarem também produtores e autores de sua formação pessoal e, realizarem atividades que tenham sentido em suas vidas, pois antes de chegarem à escola, passaram por vários contextos digitais e midiáticos, que :

Com tantos recursos digitais, podemos combinar atividades integradas dentro e fora da sala de aula. A informação, a pesquisa, o desenvolvimento de atividades deveriam ser feitos virtualmente. E deixar para a sala de aula a discussão, a apresentação dos resultados, o aprofundamento das questões. (MORAN, 2013, p. 60).

Os vídeos apresentados pelos mestrandos foram resultantes das aulas remotas no ensino da Língua Portuguesa e Literatura, que eles tiveram com os seus estudantes da Educação Básica, para tal fizeram uso do Google Meet, do Loom e do próprio canal do mestrando no Youtube.

Diante da diversidade de conteúdos digitais experienciados e produzidos pelos mestrandos, compreendeu-se que foi a eles proporcionada a apropriação do uso de tecnologias digitais, na condição de ferramentas de ensino e de pesquisa para facilitar as suas futuras práticas docentes, por meio da experimentação de um ambiente colaborativo de aprendizagem, justamente para amenizar a resistência ou o medo do novo, pois a ausência de suporte pedagógico e instrumental também pode desencorajar os professores na experimentação de metodologias inovadoras de ensino.

O contexto atual ora evidenciado em relação ao uso de ferramentas ou aparatos tecnológicos na docência, não é marcado pela sua negação, mas sim pela necessidade de compreender a sua inserção no âmbito da sociedade e de que forma, tal aceitação será capaz de contribuir para o pleno processo de formação dos sujeitos no ambiente educacional, considerando que tais ferramentas não foram produzidas para este contexto.

Pretendeu-se estabelecer rotinas e procedimentos que pudessem conduzi-los ao processo formativo vinculado a vivência e ao desenvolvimento da “atitude e conduta investigativa” sobre a inserção de tecnologias na sala de aula, considerando diferentes modelos de ensino.

Portanto, ignorar as diferentes ferramentas e aparatos tecnológicos na escola é ignorar a realidade em que vivem os alunos e abandoná-los à sedução de tais recursos tecnológicos para consolidação do ensino reprodutivo e alienante.

Se for considerado que o espaço escolar da educação básica, não é um local de reprodução, de mera passagem de informações, o mesmo pensamento deve ocorrer no nível do Ensino Superior, na condição de

espaço de formação de profissionais para a educação, já que ambos se constituem em espaços no qual sujeitos de diferentes acessos culturais se encontram e lidam com o saber produzido, valorizado e preservado pela humanidade, procedente de diferentes campos de conhecimento (científico, filosófico, artístico, tecnológico etc.).

Mediante os processos de formação inicial ou continuada de professores, ou seja, para suprir lacunas da formação anterior, ou para cumprir a atualização exigida pelo acelerado processo de produção do conhecimento oriundo do desenvolvimento das sociedades tecnológicas contemporâneas, é importante destacar a importância da reflexão e utilização crítica sobre a presença de ferramentas tecnológicas na formação e atuação docente.

Neste sentido, a disciplina Tecnologia e Práticas Educativas se propõe a debater e promover ações que possam contribuir para a formação e atuação futura de profissionais que atuam no ensino da Língua Portuguesa, de forma desprovida de preconceitos sobre a presença de ferramentas tecnológicas, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, para que as mesmas não se “transformem” em meros processos de reprodução de informações, mas que possam contribuir para o processo de produção de conhecimento de forma criativa, crítica e inovadora.

Enquanto docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, compreende-se a importância da sustentação teórica na formação do profissional de educação, corroborando com Candau e Lelis (2001, p. 69), quando chamam atenção para o fato de que o “fazer pedagógico” é indissociável pois inclui “o que ensinar” e o “como ensinar”, o pensar e o agir, e quando precisa fazer articulação do “para quem” com o “para que” em termos dos conteúdos teóricos e instrumentais, o que possibilitará ao educador à práxis criadora.

Nessa direção, Vasquez (1977, p. 3-6) define práxis como “a atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”. Afirmar também que:

(...) A práxis marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade

entre uma e outra?”. É relevante enfatizar, então, que todos os professores formadores, independente da área de atuação, precisam dialogar com a teoria e a prática, durante as atividades de ensino. (p. 3-6)

Isso nos remete às palavras de Bolzan (2010),

a pedagogia universitária apresenta-se como um lugar no qual são assumidas ideias, conhecimentos, comportamentos e ações que podem ser apropriados a partir das regras produzidas nesse espaço sociocultural, permitindo aos futuros profissionais que sejam capazes de enfrentarem situações conhecidas que se reproduzem. (p. 23),

A análise das práticas docentes realizadas com tecnologias digitais, nos possibilita a articulação ao processo de autoavaliação da atuação docentes, especificamente, em diálogo com tecnologias ou recursos educacionais.

Na condição de docentes, os profissionais terão ainda a possibilidade de avaliarem as contribuições de tais ferramentas digitais e também, as ausências e falhas que implicam no processo de formação profissional, como exemplo, a ação pedagógica, uma vez que, a pedagogia universitária pode ser compreendida como um espaço em movimento, no qual é possível analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões, sobretudo, o espaço no qual a própria docência universitária em ação pode ser revisitada e, constantemente, reconstruída.

Na condição de professores formadores, é preciso trabalhar com planejamento norteador e facilitador do processo do ensino, pois ele é basicamente intencional para o processo de aprendizagem do estudante. Portanto, é necessário ter clareza dos objetivos pretendidos para atingir os estudantes da Graduação e da Pós-Graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades propostas e os resultados obtidos no componente curricular Tecnologia e Práticas Educativas ministrado no Programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, tem proporcionado ao ministrante um diálogo prático entre docência e tecnologia, pois

as atividades propostas aos mestrandos em um processo de autoria e de letramento digital, nos aponta caminhos muitos promissores para a aproximação da prática docente com as ferramentas digitais no ensino de Língua Portuguesa.

Os mestrandos embora que, inicialmente, tenham demonstrado certo estranhamento sobre a possibilidade em produzirem conteúdos digitais seja por meio de sites, livros eletrônicos e podcasts, foram surpreendidos pela capacidade criativa que apresentaram em seus processos criativos, bem como pelo domínio das ferramentas digitais, que sob orientação do docente responsável, perceberam a contribuição para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas em sala de aula, bem como, na contribuição para o desenvolvimento dos produtos educacionais, exigidos para a conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa, pois se não tinham a pretensão inicial de fazer uso de aplicativos ou ferramentas digitais em sua trajetória no curso, começaram a inserir o uso das mesmas em suas práticas docentes e, em alguns casos, incorporam em seus trabalhos finais.

O depoimento dos mestrandos, especificamente nos webinários que antecedem a qualificação dos trabalhos dos mestrandos, foi identificada a manifestação dos mesmos sobre a contribuição do componente curricular para a proposta final a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação com o apoio de sites, sequências didáticas por meio de e-book ou suporte teórico por meio de suporte auditivo com a apresentação de podcast.

Reitera-se a importância da aproximação da tecnologia para a atuação docente, mas enfatiza-se que a mesma não terá a responsabilidade de substituí-los em sua atuação docente, pelo contrário, considera-se que esta aproximação, especificamente, por meio de formação continuada, representa significativa contribuição aos educadores atuantes ou aos que pretendem desenvolver atividades utilizando a tecnologia em diferentes níveis de ensino, pois aponta diretrizes para o protagonismo docente e desconstrução do mito da substituição de docentes pelas tecnologias da informação e comunicação.

Com tal contexto, o uso dos recursos tecnológicos, representa um chamado aos docentes para que assumam tal protagonismo, integrado

ao uso criativo e crítico das Tecnologias da Informação e Comunicação, especificamente, no ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, pois as tecnologias digitais de informação e comunicação estão se consolidando como ferramentas junto aos professores para o diálogo com os seus estudantes, tornando-os autônomos, criativos, reflexivos e participativos, seja em qual dimensão estejam inseridos ou conectados.

REFERÊNCIAS

- BOLZAN, D.P.V. e ISAIAS, S. M. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 29, p. 13-26, jan./Abr. 2010.
- CANDAUI, V.; LELIS, I. **A Relação Teoria-prática na Formação do Educador.** In: CANDAUI, V. Rumo a uma Nova Didática. 12. Ed. Petrópolis: Vozes. 2001
- COSCARELLI, V.C. **Alfabetização e letramento digital.** In: COSCARELLI, V.C; RIBEIRO, A.E. (orgs). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2011.
- MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas-SP: Papirus, 2007.
- MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias.** In: BEHENS, M.A; MASETTO, M.T; MORAN, J.M. Novas Tecnologias e Mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013
- NEVES, C. M. de C. **Pedagogia da autoria.** Boletim técnico do Senac. Rio de Janeiro: v. 31, n.3, p. 19-27, set/dez., 2005.
- VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VARÃO, Maria Goreth de Sousa (org). **As tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa: o olhar dos professores na prática de extensão.** – Teresina: EDUFPI, 2022.

CAPÍTULO IV.

JÚRI SIMULADO: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO LETRAMENTO CRÍTICO E DA TRANSVERSALIDADE

Mara Sílvia Jucá Acácio¹

PALAVRAS INICIAIS

O processo de letramento é o estado que um indivíduo ou grupo social alcança depois de se familiarizar com a escrita e com a leitura, ter uma maior experiência para desenvolver as práticas inerentes à lecto-escrita utilizadas nos mais diversos contextos sociais. Desse modo, enquanto a alfabetização versa sobre aquisição da leitura e da escrita, o letramento, segundo Soares (2003, p.8) se ocupa da função social de ler e de escrever, afinal, não se pode escrever sobre o que não se tem conhecimento.

O letramento tem sido muito confundido com o processo de alfabetização, por isso, é relevante esclarecer suas diferenças. “Alfabetizar é o processo de ensinar a ler e escrever; enquanto, letramento é o processo que vem após a alfabetização, quando a leitura e escrita estão inseridas nas práticas sociais” (SOARES, 2003, p. 8). Assim, a autora afirma que um indivíduo letrado é capaz de se informar por meio de jornais, interagir em diferentes práticas sociais, seguir receitas, criar discursos e interpretar textos, entre outras ações relacionadas ao uso social da linguagem.

Em suma, para a autora, compreender essa distinção é fundamental para uma abordagem mais abrangente e eficaz da educação, pois, enquanto a alfabetização focaliza nas habilidades básicas de leitura e

¹ Docente do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura (PPGELL). Universidade do Estado do Pará. Belém. Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2591-4533>. CV: <https://lattes.cnpq.br/8052451773456287>. E-mail: mara.juca@uepa.br.

escrita, o letramento vai além, incorporando essas habilidades em contextos sociais, culturais e práticos.

Nesse contexto, a partir das dificuldades expostas pelos graduandos do 3º ano, no *campus* de Moju, acerca de como aplicar na prática os conceitos teóricos de “Letramento” e “Letramento Crítico” discutidos no decorrer de uma disciplina do curso de Letras – Língua portuguesa, objetivou-se trabalhar na etapa teórica do Estágio supervisionado II a apresentação de possíveis estratégias metodológicas como exemplos de aplicação desses conceitos, como contribuição para a futura prática docente desses graduandos. Também, com base nos relatos dos graduandos, no momento das observações efetivadas no Estágio II, em relação à qualidade da produção textual de alunos do Ensino Médio, surgiu a ideia de trabalhar na graduação uma estratégia comum à oralidade, denominada de júri-simulado, em cotejo com uma temática transversal, a inerente ao preconceito racial, a fim de que, a partir da discussão sobre essa temática, fosse possível obter um resultado melhor nas produções textuais dos alunos do Ensino Médio, em termos da elevação do nível de letramento crítico desses alunos.

A estratégia metodológica apresentada justificou-se pelo fato de o desenvolvimento do Letramento Crítico dos alunos ser uma responsabilidade crucial das instituições de ensino, em prol da formação de cidadãos capazes de analisar e questionar de maneira reflexiva as mensagens presentes na sociedade contemporânea. Nesse contexto, é necessário que os professores da Educação Básica desempenhem um papel significativo no desenvolvimento dessas habilidades, no tocante à apresentação de leituras significativas aos seus estudantes, haja vista que, a busca do desenvolvimento do Letramento Crítico implica em capacitar os alunos não apenas a compreender, mas também, a questionar e interpretar de forma crítica.

Espera-se ainda que a estratégia didática apresentada neste artigo possa ser aproveitada e/ou adaptada em discussões de outras temáticas por profissionais da área de Letras em suas aulas de língua portuguesa.

Dessa forma, este artigo está organizado a seguinte maneira: (i) Palavras iniciais; (ii) Revisão Teórica; (iii) Apresentação da estratégia metodológica; Considerações finais e Referências.

I. REVISÃO TEÓRICA

1.1 A importância da leitura de mundo nas aulas de Língua Portuguesa

“A leitura não deve ser vista apenas como uma forma de decodificar palavras, mas sim, como uma prática de compreensão crítica e reflexiva do mundo” (FREIRE, 1989, p. 14).

A citação acima induz a reflexão sobre o fato de que a leitura de mundo nas aulas de língua portuguesa é de grande significância para o desenvolvimento das habilidades de Letramento Crítico dos educandos.

Silva (2015, p. 63) registra que “o hábito de ler favorece o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos, tornando-os mais proficientes nas expressões de suas ideias”. Com isso, é válido pontuar que as aulas de língua portuguesa devem proporcionar um espaço oportuno para discussões e reflexões, acerca das práticas sociais de linguagem, dos usos reais da língua e das diferentes formas de produção de sentidos no cotidiano, para assim, por meio da leitura de mundo, os alunos adquiram uma maior criticidade que os torne capazes de se comunicarem bem, tanto na modalidade oral quanto na escrita, fato que reforçou a escolha da apresentação de uma atividade com a estratégia do júri simulado.

Mendes (2019, n. p.) destaca a necessidade de incorporar abordagens pedagógicas inovadoras, como as metodologias ativas, para promover um ensino mais eficaz, dinâmico, reflexivo e participativo, citação que corrobora com a observação de que a metodologia tradicional não se mostra adequada ao contexto da leitura reflexiva em sala de aula e induz a reflexão de que algumas práticas mais tradicionais como leitura em voz alta e análise gramatical de trechos descontextualizados, retirados de textos escrito precisam ser deixadas de lado e repensadas pelos professores.

Diante do exposto, concorda-se com Júnior (2014, p. 162), quando diz: “a prática pedagógica de alguns professores ainda se centra em uma abordagem prescritiva da gramática. Tal abordagem baseia-se em atividades descontextualizadas e, por isso, distantes da realidade do aluno”.

No contexto atual, a sugestão incide no trabalho com temáticas mais atuais, tanto para fins de leitura quanto para a análise linguística, como por exemplo, a questão do preconceito racial, que suscita discussões contextualizadas sobre o tema, passíveis de tornarem esses alunos mais reflexivos, críticos e com mais subsídios para terem sobre o que escrever.

Em suma, é necessário (re)pensar o ensino de língua portuguesa na sala de aula, especialmente no que diz respeito ao trabalho com leitura e produção textual, considerando o sentido que essas práticas assumem para os estudantes e avaliando se, de fato, têm contribuído para a formação de leitores e escritores críticos na sociedade brasileira.

1.2 O Letramento enquanto prática cotidiana e prática escolar

A humanidade vem testemunhando desde a década de 1980 o crescimento tecnológico e da internet e, como consequência desse crescimento, a democratização de informações e conhecimentos diversos, além da globalização reduzindo as fronteiras entre distintas culturas e saberes. De acordo com Soares (2003, p. 6), isso revelou “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

Para Abreu-Silva (2021, p. 209), a dimensão social do Letramento tem alto potencial “revolucionário”, proativo, transgressor, crítico e questionador, pois busca, a partir da leitura e escrita, perceber, atuar, mitigar e, portanto, transformar as situações sociais injustas em outras mais justas e igualitárias entre todos. Por isso, o modelo ideológico pode ser embasado nas teorias do Letramento somadas às contribuições das teorias críticas, o que remete ao Letramento Crítico. Para o autor, o Letramento Crítico é um termo que faz parte de diversos estudos ine-

rentes ao ensino da leitura no Brasil e no mundo. Assim, como enuncia o próprio autor, compreendê-lo é de suma importância para práticas docentes, pretendidas como críticas (p. 201).

Diante do exposto, é importante diferenciar o Letramento enquanto prática cotidiana e prática escolar. Enquanto prática cotidiana remete à forma como as pessoas se relacionam, nos mais distintos âmbitos sociais, com atividades que demandam o uso de habilidades escritas e leitoras, por exemplo, ler uma placa de trânsito ou uma receita médica, buscar termos específicos na internet, posicionar-se criticamente sobre determinado assunto etc. Tais situações têm, segundo o autor, propósitos sociais específicos e exigem relações, pessoais e interpessoais, diretas com essas habilidades que cumprem papéis específicos para alcançar determinado objetivo (p. 10).

Por outro lado, ainda segundo o autor (*op. cit.*, p. 10), o Letramento enquanto prática escolar remete diretamente às formas sociais com as quais alunos e professores se relacionam, via textos e temáticas, ou seja, está vinculado diretamente às práticas didáticas. O autor afirma também que, esse tipo de letramento se desenvolve no âmbito do ensino e aprendizado, no entanto, suas consequências são percebidas na sociedade como um todo, pois a utilização das habilidades de leitura e escrita é efetivada de maneira crítica, autônoma e proativa, de forma a promover questionamentos sociais e fomentar mudanças e melhorias para as comunidades leitoras.

Desse modo, para o autor (p. 11), o Letramento Escolar também é uma prática social, que se manifesta e desenvolve a partir das relações entre alunos, professores e escola, efetivadas com o uso de textos com temas transversais, de caráter fortemente crítico e transformador, trabalhados na esfera do ensino, seja em tarefas escolares e/ou cotidianas.

Com relação ao Letramento Crítico, Hoppe (2014, p. 204-205) registra que, ele “deveria propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade leitora ou proficiente, tornando-o um ser capacitado para, em todas as práticas sociais, saber criticar”. Entretanto, apesar da afirmação é notado que muito pouco tem sido proporcionado tal emancipação para o aluno no ambiente escolar. Assim, é preciso que

haja reflexões e discussões sobre a qualidade da formação docentes em relação ao Letramento Crítico.

A autora (*op. cit.*) também comenta sobre a inexistência de um nível zero de Letramento, haja vista que, os indivíduos que interagem socialmente já trazem consigo uma bagagem social de conhecimento sobre o mundo em que vivem. Nesta perspectiva, uma pessoa analfabeta pode ser letrada, considerando-se o fato dela possuir uma bagagem cultural desenvolvida nas práticas sociais (p. 208).

Souza (2011, p. 25) ao comentar sobre as práticas de Letramento Crítico no Brasil diz que essas visam integrar a análise crítica de textos com a realidade social dos alunos, promovendo uma educação contextualizada; já para Almeida (2022, n.p.), os conceitos Letramento, Letramento Digital, Multiletramentos e Novos Letramentos estão presentes de forma recorrente no texto da BNCC.”

Diferentemente dos demais conceitos, o Letramento Crítico não é mencionado de forma explícita na BNCC, documento que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7 apud ALMEIDA, 2022, n.p.). Contudo, o autor destaca que é possível identificar, ao longo do texto, princípios alinhados a essa perspectiva teórico filosófica. Nessa abordagem, o Letramento Crítico busca engajar o aluno em práticas de leitura e escrita que promovam reflexão, questionamento das relações de poder e análise das representações presentes nos discursos, considerando as implicações sociais dessas construções de sentido.

1.3 O trabalho com textos multimodais para o Letramento Crítico

Rojo (2013, p. 45) enuncia que textos multimodais são aqueles que utilizam mais de uma modalidade de forma linguística sua composição, articulam diferentes modos de comunicação, como o verbal, o visual e o sonoro, para a construção de sentido. Para a autora, no ato da leitura é importante identificar e destacar os elementos que aparecem no texto e

o que eles sugerem, em prol da melhoria do nível de Letramento Crítico dos alunos, e conseqüentemente, melhoria na produção textual.

O texto multimodal também conhecido como texto multissemiótico, faz o uso de semioses (produção de significados), cuja compreensão depende da identificação dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos visuais associados ao texto verbal. Apresenta um repertório variado de recursos semióticos (escritos, orais, visuais, gestuais, entre outros) geradores de sentidos e mobilizados organizadamente em contextos de produção.

O trabalho de leitura com textos multimodais/multissemióticos deve abrir espaço para a análise deles, bem como, para suas finalidades; haja vista que, existem muitos textos nos quais as imagens, sons, gestos ou cores dizem mais que as palavras. Nesse contexto, é válido dizer que a multimodalidade textual pode contribuir com o Multiletramento dos estudantes e dos professores, visto que as características de tais textos atraem os estudantes para o que acontece na sala de aula e se alinham às práticas docentes demandadas na atualidade. Assim, diante do avanço tecnológico, os Multiletramentos tornam-se uma prática essencial no contexto escolar, incluindo o Letramento Crítico, que deve ser articulado ao trabalho com textos multimodais. Isso porque, atualmente, os textos circulam em diferentes suportes e não se restringem mais ao formato físico tradicionalmente utilizado em sala de aula.

Nesse contexto, Souza (2019, p. 38) cita que a sala de aula é um terreno fértil para o trabalho com os Multiletramentos nas práticas pedagógicas, haja vista que o professor dispõe de uma quantidade significativa de tecnologias móveis, como celulares, tablets, computadores, o que propicia o desenvolvimento de um ensino colaborativo que promove a construção do conhecimento por meio da interação professor-aluno e aluno-aluno, sendo possível o uso de redes sociais como o *Facebook*, o *WhatsApp*, ou pelo uso de *blogs*, jogos eletrônicos, aplicativos etc., os quais fazem parte do dia a dia dos alunos.

As mídias digitais podem se tornar aliadas do processo de ensino-primeira competência específica de língua portuguesa no Ensino Médio, segundo a BNCC (Brasil, 2018) a aprendizagem da leitura, escrita e prá-

ticas de letramento; haja vista que, o Letramento Multimodal ocorre por meio da leitura, visualização, compreensão, respondendo, produzindo e interagindo com multimídias e textos digitais. Esse contexto pode incluir a oralidade, os modos gestuais de falar, escutar e dramatizar, bem como, a escrita, o desenho e a produção de textos. Na verdade, como os textos multimodais já fazem parte da vida tanto dos alunos, quanto dos professores, cabe a eles o aproveitamento dessas tecnologias como ferramenta de ensino e considerar o fato de que a, p. 409) visa o desenvolvimento da capacidade dos alunos de ler, compreender e interpretar textos variados, tanto literários, quanto não literários, de forma crítica e reflexiva, enfatizando a importância de os estudantes se tornarem leitores proficientes e críticos, a partir da leitura em sala de aula.

Para Rojo (2009, p. 45), o Letramento Crítico no ensino de língua portuguesa deve incluir práticas pedagógicas que fomentem a reflexão crítica sobre os textos e a realidade social, incorporando atividades de análise de mídia e discussões sobre questões socioculturais. Recomenda que os alunos devem ser capacitados a questionar e interpretar de maneira crítica as diversas mensagens que recebem diariamente, especialmente aquelas veiculadas pelos meios de comunicação, como também sugere que algumas atividades práticas para o ensino de Letramento Crítico incluam a criação de *blogs*, a análise de campanhas publicitárias e a discussão de notícias em sala de aula, pois acredita (2013, p. 50) que tais atividades ajudam os alunos a desenvolverem habilidades críticas e a se tornarem leitores/escritores e cidadãos mais conscientes.

Souza (2019, p. 50) também discute os gêneros textuais que podem ser levados para a sala de aula com o objetivo de trabalhar o Letramento Crítico. O autor destaca o artigo de opinião, justificando sua relevância para o desenvolvimento do senso crítico e analítico do leitor. Além disso, menciona outros gêneros igualmente produtivos nesse processo, como o debate e a carta argumentativa.

Dessa forma, é válido dizer que existem diversas propostas de como trabalhar o Letramento Crítico, utilizando os textos multimodais,

como também, ser importante ressaltar que a escolha em trabalhar com o júri simulado para o desenvolvimento do Letramento Crítico a partir de uma sequência didática, ocorreu pelo fato de essa ser uma atividade facilmente executável e adaptável, que estimula a reflexão e a argumentação, cabendo ao professor escolher bem o material e a temática que serão utilizados, pois, dependendo da escolha e de como a atividade com esse recurso será conduzida, é possível promover a reflexão e a argumentação, haja vista que, os textos multimodais integram habilidades comunicativas e oferecem condições para que o aluno exercite múltiplos letramentos, tanto na oralidade, quanto na produção escrita.

1.4 A Sequência Didática como proposta para uma aprendizagem mais significativa

A sequência didática é uma ferramenta pedagógica que organiza o ensino em etapas estruturadas e pensadas para seguirem uma sequência lógica de aplicação, facilitando assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 96) ~~um~~ a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Pires (2010, p. 30) ressalta que as sequências didáticas facilitam a sistematização do conhecimento, promovem a integração entre teoria e prática e incentivam a autonomia dos alunos, não apenas contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, mas também, estimulando a autonomia dos estudantes, encorajando-os a se tornarem agentes ativos no seu próprio processo de aprendizado.

Existem muitos estudos que comprovam a eficácia dessa prática, a exemplo de Silva (2013) que aplicou uma sequência didática com a proposição de promover o Letramento Crítico dos estudantes e, consequentemente, desenvolver a capacidade reflexiva e crítica deles, preparando-os para a vida acadêmica e social, trabalhando com o tema de múltiplas inteligências, que incide na teoria das Múltiplas Inteligências proposta por Howard Gardner, psicólogo de Harvard, em 1983, que

rompe com a ideia tradicional de que existe uma única inteligência, medida por testes de QI. Ele afirma que os seres humanos possuem diferentes tipos de inteligência, cada uma relacionada a habilidades específicas, ou seja, uma pessoa pode ser excelente em música, outra em lógica, outra em relações humanas — e todas são formas legítimas de inteligência.

1.5 O preconceito racial como tema transversal nas práticas pedagógicas

Para formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de interagir com a complexidade do mundo real é crucial trabalhar com a transversalidade; haja vista que, ao integrar temas como ética, saúde, meio ambiente e direitos humanos em diversas disciplinas, a transversalidade promove uma educação mais significativa, holística e contextualizada, conectando o conhecimento teórico com a vida prática.

A transversalidade permite que os alunos compreendam as questões sociais e culturais que permeiam a realidade, desenvolvendo a capacidade de análise e tomada de posição. Desse modo, a educação transversal prepara os alunos para lidar com os desafios complexos do século XXI, como a crise ambiental, a desigualdade social e a falta de direitos humanos.

Segundo Brasil (1997) e Goulart *et al* (2020), a transversalidade no ensino busca promover a formação integral dos alunos, conectando o conhecimento acadêmico com as questões sociais, culturais, ambientais e éticas que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, promover a interdisciplinaridade a partir da transversalidade desafia os professores a pensar de forma colaborativa e a explorar as conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Como já mencionado anteriormente, os temas transversais podem incluir a ética, a saúde, meio ambiente, os direitos humanos, diversidade cultural e o consumo, dessa maneira, podem ser implementados por meio de projetos, atividades interativas e debates, incentivando a participação dos alunos e o desenvolvimento de suas habilidades sociais.

Com relação ao preconceito racial, Souza (2021:22) anota que para falar de racismo no Brasil e em qualquer lugar deste mundo, é necessário perceber, antes de tudo, que o amálgama indissociável entre classe social e raça precisa ser considerado, pois, sem isso, não é possível compreender como o sucesso e o fracasso social já estão inscritos na socialização familiar e na escolarização primária das crianças negras e pobres.

Para Souza (p. 22) no Brasil, esse amálgama constrói uma classe/raça de condenados à barbárie eterna. Uma classe/raça de “novos escravos”, raça negra e classe pobre falta de estudo que permanece e participa da inclusão. E qualquer tentativa de possibilitar sua inclusão social ou resgatá-la, como fizeram Vargas e Lula, irá produzir golpes de Estado que buscam mantê-la eternamente explorada, oprimida e humilhada.

Ainda segundo o autor, todos os problemas e injustiças, nesse mundo-que muitos consideram perfeito — exceto pelos problemas causados pela desigualdade, advêm do fato de existirem homens e mulheres e brancos e negros em situação desigual de poder, especialmente nas dimensões social, econômica e política, ou seja, quando a influência da classe social e dos diferentes processos de socialização familiar e escolar é invisibilizada, a desigualdade deixa de ser compreendida como um fenômeno estrutural e passa a ser interpretada apenas como a ocupação de distintos lugares de fala.

Segundo o autor, nesse suposto “mundo quase perfeito”, todos os problemas e injustiças seriam explicados apenas pela existência de homens e mulheres, brancos e negros em posições desiguais de poder. No entanto, a instância que, realmente poderia esclarecer como essas desigualdades se reproduzem entre as gerações — isto é, as classes sociais e os diferentes processos de socialização familiar e escolar — foi tornada invisível no debate público. Como consequência, a desigualdade passa a ser interpretada apenas como a ocupação de distintos lugares de fala. Assim, brancos e homens são tomados como universais, com um lugar de fala legitimado e visto como a única perspectiva possível, enquanto mulheres e pessoas negras são relegadas a posições subordinadas, tendo suas experiências sociais frequentemente silenciadas (p. 23).

O preconceito racial, segundo Lopes (2005, p. 188) *apud* Valente (1998) é ideia preconcebida, suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida, o qual, normalmente, vem acompanhado de uma atitude discriminatória, ou seja, a ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas.

De acordo com a autora (*op. cit.*, p. 188), o Programa Nacional de Direitos Humanos considera o preconceito como atitude, fenômeno intergrupar, dirigido a pessoas ou grupos de pessoas; é predisposição negativa contra alguém; algo sempre ruim: predisposição negativa, hostil, frente a outro ser humano; desvalorização do outro como pessoa, considerado indigno de convivência no mesmo espaço, excluído moralmente (LOPES (2005, p. 188) *apud* VALENTE, 1998).

Lopes (2005) anota que um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluriétnica, que não considera a existência do racismo, o preconceito e a discriminação apesar de aflorarem a todo momento, ora de modo velado, ora escancarado, estando presentes na vida diária. A autora afirma que, a educação escolar está profundamente comprometida com um projeto coletivo de mudanças sociais, independentemente, da diversificação cultural dos vários grupos étnicos que compõem a sociedade, considerando que as diferenças culturais e étnicas são enriquecedoras na conformação e organização do tecido social. A autora diz que para que esse compromisso seja efetivado é fundamental que exista um trabalho com a realidade, com foco em diálogo permanente, situação de aprendizagem contextualizada, com uso de procedimentos adequados, para que o aluno se descubra membro atuante dessa sociedade, na qual pode e deve ser capaz de interferir e promover modificações que conduzam a um clima de verdadeira cidadania e democracia.

O autor diz ainda que o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve assumir as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, a qual é alcançada ao ser descoberto que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda

são iguais entre si, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, usufruí-los, criar outros, bem como, de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais.

Em resumo, para Lopes a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora, que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras, e ainda, buscar soluções e fazê-las vigorar enquanto questão de direitos humanos e cidadania.

Nesse contexto é que se apresenta, neste artigo, uma estratégia didática para se trabalhar o preconceito racial como tema transversal nas práticas pedagógicas.

II. APRESENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Nesta seção é apresentada uma descrição da sequência didática proposta como estratégia didática para apresentar aos graduandos do 3º ano de Letras – Língua Portuguesa, ou seja, um exemplo de como trabalhar a produção textual e a oralidade a partir do Letramento Crítico e da transversalidade.

A metodologia proposta para a elaboração da sequência didática, envolveu o quantitativo de quatro aulas com cinco horas cada, com carga horária de 20 h/a dentro das 200 horas estipuladas para o Estágio Supervisionado II, como segue:

a) Aula 1

Para a elaboração do plano de aula 01, foi considerado o componente curricular “Linguagens e suas Tecnologias”, a partir das seguintes habilidades inseridas na BNCC para o Ensino Médio: **EM13LGG303** (Utilizar as tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, ética e criativa, para produzir e compartilhar conteúdos que promovam

o debate e a reflexão sobre temas contemporâneos) e **EM13LP05** (Utilizar as tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, ética e responsável, para pesquisar, produzir e compartilhar conhecimentos, promovendo o debate e a reflexão sobre temas contemporâneos).

No primeiro momento, foi proposta uma roda de conversa com a finalidade de socializar com a turma como seria aplicada a sequência didática, momento em que também foi aplicado um questionário sobre a experiência leitora/escritora dos alunos nas aulas de língua portuguesa. No segundo momento, foi proposto aos alunos que assistissem três vídeos, a fim de trabalhar com o Letramento Crítico: (i) Cores e valores filme curta-metragem sobre racismo; (ii) Nego Max – Eu não sou racista; (iii) [Emicida] sobre racismo e consciência racial. Após assistirem aos vídeos, foi aberta novamente uma roda de conversa, a fim de que os alunos pudessem expor suas opiniões, a partir dos seguintes questionamentos: Qual é a sua opinião sobre como o racismo se manifesta em nossa sociedade atualmente? Você já vivenciou ou testemunhou situações de preconceito racial? Qual seria a solução, na sua opinião, para minimizar o preconceito racial na sua escola?

Durante essa atividade foi avaliada a participação dos alunos, assim como a demonstração de pensamento crítico e reflexivo sobre o tema proposto nos vídeos, a partir de critérios avaliativos propostos em quadro para este fim.

b) Aula 2

Para a elaboração do plano de aula 02, foi considerado também o mesmo componente curricular com o objetivo de focar o preconceito racial em ambiente escolar, a partir do audiovisual. Para esse plano de aula foram consideradas as seguintes habilidades da BNCC para o Ensino Médio: **EM13LP03** (Desenvolver práticas de leitura e análise crítica de textos, especialmente os da mídia e de circulação social, identificando estratégias argumentativas, persuasivas e ideológicas) e **EM13LP05**, (a mesma utilizada anteriormente).

No primeiro momento, foi solicitada a elaboração de um texto dissertativo sobre o tema “Na sua opinião, o que é ter preconceito racial?”. A produção textual da turma foi corrigida em conjunto com os graduandos, considerando a grade de correção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no que tange à coerência ao tema, à tese e aos argumentos. No segundo momento, foi ministrada uma aula expositiva, com o uso de slides, sobre as características do gênero “júri simulado”. No terceiro momento, a turma foi organizada em 4 grupos, aos quais foi dada a tarefa de elaborarem um *script* para um júri simulado a ser colocado em prática na aula seguinte.

c) Aula 3

Para elaboração do plano de aula (03) foi considerado, o mesmo componente curricular, com o propósito de trabalhar o Letramento Crítico e a conscientização racial. As habilidades da BNCC para o Ensino Médio desenvolvidas foram as seguintes: **EM13LP05** (a mesma utilizada anteriormente) e a **EM13LP06** (Analisar e produzir textos multimodais e multissemióticos, integrando diferentes linguagens (verbal, visual, sonora etc.), considerando a intencionalidade comunicativa e os efeitos de sentido pretendidos).

Essa aula foi reservada para a realização do júri simulado acerca do tema apresentado pelos vídeos, momento em que os alunos puderam defender suas teses, trabalhando assim, os elementos da argumentatividade.

d) Aula 4

Para esta aula, como culminância da sequência didática, foi considerada a seguinte habilidade da BNCC para o Ensino Médio: **EM13LP02** (Produzir textos de diferentes gêneros, adequando-os aos contextos de produção, circulação e recepção, e utilizando as normas da língua portuguesa de maneira adequada, coesa e coerente). A partir de toda uma construção do Letramento Crítico realizado nas aulas anteriores,

os alunos passaram a produzir textos dissertativos argumentativos sobre a temática apresentada pelos vídeos e da apresentação do júri simulado. Os textos foram novamente corrigidos por eles considerando a grade de correção do ENEM, no que tange à coerência ao tema, à tese e aos argumentos; a fim de que fosse possível avaliar o aumento do nível de Letramento Crítico, após as atividades de reflexão sobre a temática proposta para produção textual.

CONSIDERAÇÕES

A motivação para a escritura deste artigo partiu, inicialmente, da observação da autora, docente da Universidade do Estado do Pará, sobre a dificuldade que os graduandos do Curso de Letras – Língua Portuguesa sentem quando, no último ano do curso, têm que encarar uma sala de aula no Estágio Supervisionado, haja vista que, muitos deles, não se sentem preparados para colocar em prática a teoria aprendida no decorrer do curso. Isso é plenamente compreensivo, pois lhes falta a experiência prática, que somente os anos de vivência na docência irão lhes proporcionar. Desse modo, foi pensado, como objetivo principal, uma demonstração prática, de como poderão trabalhar, futuramente, com a teoria aprendida na universidade, nas aulas de língua portuguesa.

A metodologia pensada para a parte da primeira etapa do Estágio Supervisionado II, que compreende a carga horária de 80 horas/aula teórica, foi a de utilizar uma sequência didática, para que fosse possível trabalhar a produção textual e a oralidade por meio do Letramento Crítico e da transversalidade, o que ocorreu por meio do debate sobre o preconceito racial na escola.

O resultado da atividade mostrou-se afirmativo no sentido de os graduandos terem vivenciado o “como fazer”, possibilitando que a partir dessa proposta didática, futuramente, os graduandos possam expandir suas ideias para outras possibilidades de aplicação de temas transversais em suas salas de aula no Ensino Médio.

É esperado ainda que a ideia proposta neste artigo possa contribuir com os professores de língua portuguesa no que tange ao ensino de leitura e produção de textos, a partir do Letramento Crítico e da transversalidade.

REFERÊNCIAS

ABREU-SILVA, Geraldo E. de. **Letramento, a criticidade e o letramento crítico**. Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama, Eunápolis (BA), v. 12, n. 1, p. 201-221, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://is.gd/uWQdQf>. Acesso em: 03 mar. 2024.

ALMEIDA, Ana P. Letramento Crítico na Base Nacional Comum Curricular: uma análise do componente Língua Portuguesa. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.8, ago. 2022. Disponível em: <https://is.gd/03FpZE>. Acesso em: 08 nov, 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Básica**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 13 maio. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 nov. 2024.

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.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GOULART, A. S. *et al.* **Breve perspectiva de licenciandos sobre Temas Transversais**: Meio ambiente, Saúde e Sexualidade. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, p. 01-16, 2020. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5337> . Acesso em: 16 maio 2025.

HOPPE, Marcia Cristina. **A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais**. UniLetras, v. 36, n. 2, p. 201-209, 2014.

JÚNIOR, Elio Marques de Souto. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva dialógica**. Cadernos do CNLF, vol. XVIII, nº 03. Rio de Janeiro: CIEFEPIL, 2014. Disponível em: <https://is.gd/ZRvNNT>. Acesso em: 05 jul. 2023.

LOPES, Vera N. **Racismo, preconceito e discriminação**: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf , Acesso em: 23 nov. 2024.

MENDES, E. **Metodologias ativas**: uma abordagem prática para o ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2019.

- PIRES, Paulo Roberto. **Sequências Didáticas na Educação**. São Paulo: Editora Exemplo, 2010.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos escola e inclusão social**, São Paulo, Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. 123 p.
- SILVA, M. T. **Vocabulário e expressão**: estratégias para o ensino de língua portuguesa. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- SILVA; MACIEL. **O uso de uma sequência didática na promoção do letramento crítico**. 2013. Disponível em: www.maxwell.vrac.puc-rio.br
- SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil** [recurso eletrônico] 1. ed. - Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. Disponível em: <https://is.gd/7gYjGa>. Acesso em: 24 nov., 2024.
- SOUZA, L. M. T. **Letramento Crítico no Brasil: Desafios e Perspectivas**. *Estudos de Linguagem*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 25-40, 2011.
- SOUZA, A. de. **Práticas de letramento crítico na educação básica**. In: ROJO, R. (org). *Letramentos na era digital*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- WEBGRAFIA Letramento crítico, mas o que isso**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NW8_0euccdo. Acesso em: 17 jul. 2024.

CAPÍTULO V.

O TEXTO LITERÁRIO ENQUANTO CRÔNICA - REFLEXÕES

Marco Antônio da Costa Camelo¹

*Escuta o horrível emprego do dia em todos os países de fala humana,
a falsificação das palavras pingando nos jornais.*

Carlos Drummond de Andrade

1- NOTAS INICIAIS

Considerando o texto literário no desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, a crônica desponta como um gênero singular, capaz de aproximar o universo literário do cotidiano mais imediato. Sua estrutura flexível e linguagem acessível permitem que diferentes perspectivas sobre a vida urbana, os costumes e as relações interpessoais sejam incorporados ao processo de ensino, proporcionando ao leitor a possibilidade de enxergar o coloquial sob novo prisma.

Trata-se de um espaço aberto à experimentação, onde a observação aguçada do cronista se converte em matéria literária, e o real se mistura ao imaginado em narrativas que transitam entre o lirismo e a análise social. Assim, a crônica não apenas reflete a sociedade, mas também convida à reflexão, ao diálogo e à reinvenção constante do olhar sobre o mundo.

Ao longo da história da literatura brasileira, a crônica destacou-se pela sua capacidade de captar o instante e registrar impressões fugazes do cotidiano. Esse gênero híbrido, situado na fronteira entre o jornalismo e a literatura, adquiriu grande relevância principalmente a partir do século XIX, quando os periódicos se tornaram veículos privilegiados para a circulação de textos literários breves. Assim, a crônica consolidou-se como espaço de experimentação e proximidade com o leitor, permitindo

¹ Professor Adjunto IV do Departamento de Língua e Literatura do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará e Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas – PPGELL/UEPA.

que autoras e autores explorassem temas atuais, pessoais ou sociais, a partir de uma perspectiva singular.

É nesse contexto que crônica se insere no cenário do ensino e da pesquisa, fomentando diálogos entre diferentes áreas do saber e estimulando interpretações plurais acerca do mundo urbano, das relações humanas e da linguagem. Pensar a crônica como objeto de investigação e prática pedagógica é reconhecer seu potencial formativo, tanto no estímulo à criatividade quanto na promoção da reflexão crítica.

Ao longo da história literária brasileira, a crônica consolidou-se como um espaço de liberdade criativa, no qual o cotidiano se transforma em matéria-prima para a reflexão e, muitas vezes, para o encantamento. Diferente de outros gêneros mais rígidos, a crônica permite ao autor uma aproximação quase íntima com o leitor, estabelecendo um diálogo cúmplice em que pequenas situações assumem contornos universais.

Em sua essência, a crônica não busca grandes feitos ou temas grandiosos, mas sim a delicadeza oculta nos gestos comuns e nas cenas aparentemente banais do dia a dia. É nesse território liminar, entre o imediato e o duradouro, que reside a força desse gênero, capaz de capturar o espírito de uma época e de lançar olhares inéditos sobre aquilo que, à primeira vista, parece trivial.

Antes de adentrar especificamente no universo da crônica, vale destacar a importância desse gênero no contexto do ensino de língua portuguesa e literatura, haja vista que, o texto literário, apresenta-se como instrumento potente para estimular o olhar crítico e sensível dos estudantes, promovendo a aproximação entre o universo literário e a realidade cotidiana. É possível, por meio do estudo deste tipo de gênero, trabalhar não apenas aspectos estilísticos e estruturais do texto, como também, desenvolver competências de leitura e escrita, abrindo espaço para discussões sobre sociedade, cultura e identidade.

O diálogo constante entre o olhar pessoal do cronista e as questões sociais, aliado ao caráter efêmero e, por vezes, reflexivo das crônicas, estabelece uma ponte significativa entre a experiência individual e o cole-

tivo. Por sua acessibilidade temática e linguagem próxima do cotidiano, a crônica torna-se um ponto de partida privilegiado para que leitores em formação desenvolvam não apenas o gosto pela leitura, mas também, a capacidade de observar, questionar e ressignificar o mundo ao seu redor.

Ao abordar o texto literário sob esse viés, é importante considerar as múltiplas facetas que esse gênero revela ao longo da tradição literária brasileira. Longe de ser um texto puramente informativo, apresenta-se como um espaço privilegiado para o olhar atento e sensível do autor, que transforma acontecimentos prosaicos em matéria literária. Observa-se que, ao tratar do cotidiano, o cronista consegue revelar nuances e detalhes que escapam à percepção apressada, conferindo à vida urbana uma nova camada de significado. Por meio de uma linguagem próxima do leitor, muitas vezes permeada de humor ou sutileza, o cronista estabelece importantes elos semânticos entre o ordinário e o extraordinário, fazendo da literatura um reflexo das pequenas epifanias diárias.

Por sua natureza híbrida, aproxima-se tanto da literatura quanto do jornalismo, transitando livremente entre o lirismo e a análise social. Frequentemente, esse tipo de texto, revela um olhar sensível para fatos aparentemente banais, transformando o ordinário em extraordinário por meio de uma escrita leve e próxima do leitor. Os cronistas, atentos observadores do cotidiano, desenvolvem uma voz própria capaz de dialogar com questões do presente e de provocar reflexões sobre aspectos universais da experiência humana. COUTINHO (2000), diz:

A crônica é um gênero literário que tem assumido no Brasil, mormente no século presente, além da personalidade de gênero, um desenvolvimento e uma categoria que fazem dela uma forma literária de requintado valor estético, um gênero específico e autônomo, a ponto de ter induzido Tristão de Ataíde a criar o termo “cronismo” para a sua designação geral.

Ademais a crônica é um gênero textual narrativo muito utilizado em jornais e revistas. Seus temas, em geral, são ligados à vida cotidiana

urbana, são voltados ao cotidiano das cidades – a crônica pode ser entendida como um retrato verbal particular dos acontecimentos urbanos. Os bons cronistas são aqueles que conseguem perceber, no dia a dia de suas vidas, impressões, ideias ou visões da realidade que não foram vistas por todos. Embora não seja uma regra, as crônicas costumam tratar de assuntos mais leves e de um modo humorístico.

Também pode ser entendida como um gênero discursivo que mescla a tipologia narrativa com trechos reflexivos e, em alguns casos, argumentativos. A linguagem da crônica costuma ser leve, marcada por coloquialidade e, não raro, cada cronista tem seu estilo próprio no uso das palavras. Os temas comuns a esse gênero são os mais variados possíveis, tanto que, qualquer assunto cotidiano pode ser motivo de crônica. Por ser um gênero nascido na cidade, é comum que tudo que ocorra no ambiente urbano passe a ser escrito em forma de crônica.

Este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão literária sobre este gênero de escrita.

II – TIPOLOGIA TEXTUAL

Existem diversos tipos de crônicas – desde as apenas narrativas, passando pelas crônicas jornalísticas até chegar em crônicas poéticas, que flertam com o literário. Inclusive, alguns grandes escritores brasileiros, como Machado de Assis, Lima Barreto ou Clarice Lispector foram renomados cronistas em seus tempos.

É possível destacar diversas tipologias textuais, pois diante dessa versatilidade, a crônica assume múltiplos formatos, adaptando-se tanto ao teor narrativo quanto ao ensaístico, permitindo experimentações estilísticas conforme a intenção do autor. Seja pelo tom intimista ou pelo uso de um humor sutil, o gênero favorece uma aproximação com o leitor, tornando-se veículo de impressões subjetivas e comentários argutos sobre o cotidiano. Essa maleabilidade faz com que as crônicas sejam espaço de expressão de vozes diversas e contemplem desde relatos que beiram a ficção até textos que dialogam diretamente com eventos

públicos recentes. CANDIDO (1992), em suas notas introdutórias da obra *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil* diz:

(...) No Brasil a crônica tem uma boa história, e até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que se desenvolveu. O livro mostra como muitos autores, de maior ou menor representação, contribuíram para a fixação do gênero em nossa cultura literária.

No ambiente escolar, a análise e produção de crônicas estimulam o desenvolvimento da criatividade, da argumentação e do pensamento crítico. O contato com diferentes estilos de cronistas contribui para que estudantes percebam a riqueza de possibilidades do texto literário, desde a invenção de personagens e enredos até o registro sensível de cenas corriqueiras. Assim, a crônica se consolida tanto como ferramenta de ensino quanto como um exercício de leitura do mundo, ampliando repertórios culturais e abrindo espaço para o questionamento e a reinvenção da realidade.

Crônica narrativa é aquela que contém apenas elementos da narração em sua estrutura, ou seja, que apresenta personagens, tempo, espaço e enredo. Nessas crônicas, não há longos trechos reflexivos ou argumentativos, como é comum naquelas publicadas em jornais. O assunto da crônica narrativa é, geralmente, um tema vinculado ao cotidiano das cidades.

Já a crônica jornalística pode ser caracterizada como um gênero que mistura fragmentos narrativos – em geral, pequenos fatos cotidianos são contados para, em seguida, ser promovida uma reflexão sobre eles – e trechos mais longos de reflexão e argumentação sobre o fato narrado. Por ser publicada em jornais, é esperado que o tema da crônica jornalística seja de interesse de um grupo social e não apenas do próprio cronista. Normalmente, os principais acontecimentos do dia ou da semana anterior são os assuntos redigidos nas crônicas jornalísticas.

Uma das marcas das crônicas narrativas e jornalísticas é, em geral, ter um enfoque humorístico acerca das cenas e acontecimentos coti-

dianos. Para atingir esse grau de comédia, cada cronista adota um estilo particular – há aqueles que usam da ironia para marcar sua linguagem, há outros que abordam assuntos cômicos por natureza, ou ainda os cronistas que constroem discursos engraçados por meio de associações inusitadas. Quanto mais original e criativa, melhor será a crônica. GALENO (2002) apud MEDEL (1999), salienta:

Esta aportación al volumen colectivo “Jornalismo e Literatura. A sedução da palavra” plantea el estado actual de las grandes cuestiones en la relación entre periodismo y creación literaria. Si por una parte hay parcelas y dimensiones del periodismo absolutamente autónomas e independientes de la literatura, y viceversa, es preciso reconocer que las relaciones entre periodismo y literatura han sido muy fecundas, especialmente a partir del siglo XVIII, y hoy resulta muy difícil entenderlos como absolutamente separados. Si la propia naturaleza de discurso factual del periodismo frente a los discursos ficciones propios del universo literario establecen la necesidad de privilegiar en el primer caso la función referencial del lenguaje, frente a la primacía de la función poética en el segundo caso, nada impide que ambas funciones vayan juntas, como lo prueba el buen periodismo de creación.

Para produzir uma boa crônica, é necessário, inicialmente, ser um bom observador da vida cotidiana das cidades. É pela observação da realidade por uma perspectiva inusitada que o cronista encontra o tema de seus textos. Para além disso, um texto de qualidade deve ser projetado, rascunhado e revisado sempre que possível.

No caso das crônicas narrativas, vale a pena planejar bem quais serão os personagens, o cenário, o tempo e o enredo a serem redigidos. Caso seja para escrever uma crônica jornalística, vale a pena pesquisar bem os pontos de vista que serão apresentados e fundamentar bem o que será defendido no texto.

Além desses aspectos técnicos e estruturais, é importante destacar a influência do contexto histórico e social sobre a produção cronística. Muitas vezes, a crônica capta o espírito de uma época, funcionando

como um termômetro das mudanças culturais e sociais vivenciadas por determinada geração. O olhar atento do cronista, somado à capacidade de traduzir sentimentos coletivos em situações particulares, faz da crônica um registro afetivo e, por vezes, crítico do tempo presente.

Outro ponto notável é o diálogo constante entre a crônica e outros gêneros literários. Não raro, o texto “cronístico” se aproxima do conto, da poesia e até do ensaio, explorando elementos narrativos, líricos e reflexivos com liberdade. Esse trânsito entre as fronteiras dos gêneros amplia as possibilidades expressivas do autor e contribui para a renovação constante da linguagem.

Por fim, a relevância deste tipo de texto se mantém viva graças à sua adaptabilidade às novas mídias e suportes. Atualmente, muitos cronistas publicam seus textos em blogs, redes sociais e plataformas digitais, alcançando novos públicos e explorando temáticas contemporâneas. Essa presença digital reforça o caráter dinâmico do gênero e demonstra como este continua a ser um espaço vibrante de experimentação literária e de diálogo com a sociedade.

A cada nova geração de leitores e escritores, a crônica se reinventa, acompanhando transformações sociais, tecnológicas e culturais. Surgem, assim, vozes que buscam dialogar com questões urgentes, como diversidade, meio ambiente, identidade e novas formas de sociabilidade, demonstrando a vitalidade desse gênero. O leitor contemporâneo, muitas vezes imerso em um cotidiano acelerado, encontra nas crônicas um convite à pausa, à reflexão ou mesmo ao riso diante das pequenas contradições do dia a dia.

Além disso, a crônica serve como ponte entre o universo literário e a vida real, possibilitando que temas complexos sejam abordados de maneira acessível e envolvente. Ao lançar um olhar curioso sobre acontecimentos banais, o cronista revela o extraordinário onde antes só havia rotina. Assim, a crônica se consolida não apenas como expressão artística, mas também como ferramenta de aproximação entre pessoas, culturas e experiências distintas, promovendo empatia e entendimento mútuo em meio à diversidade que caracteriza a sociedade atual.

Ao se debruçar sobre o cotidiano, a crônica não apenas narra acontecimentos aparentemente banais, mas também revela o extraordinário que se esconde nos gestos mais simples. É nesse olhar ampliado que reside sua força: transformar um instante trivial em matéria literária, atribuindo-lhe camadas de significado e emoção. O cronista transforma ruas movimentadas, cafés silenciosos, pequenas conversas e até silêncios em inspiração, oferecendo ao leitor um reflexo distorcido, porém profundamente verdadeiro, de sua própria existência.

A linguagem da crônica, por sua vez, é marcada pela leveza, proximidade e espontaneidade. Muitas vezes, o texto se dirige diretamente ao leitor, convidando-o a partilhar confidências, memórias e sensações. Essa relação íntima cria um espaço de cumplicidade, onde autor e público constroem juntos o sentido da narrativa — o que explica, em parte, o fascínio duradouro desse gênero literário.

Com o tempo, as crônicas passaram a absorver novas formas de expressão, incorporando recursos visuais, interatividade e até trilhas sonoras nos ambientes digitais. Essa expansão multimídia tem enriquecido o gênero, permitindo que a experiência da leitura se torne ainda mais sensorial e participativa. Entre o papel impresso e a tela do celular, a crônica segue rompendo fronteiras, reinventando-se a cada nova geração de olhares atentos e sensibilidades inquietas.

III – ESTÉTICA DAS CRÔNICAS JORNALÍSTICAS

A tipologia estética das crônicas jornalísticas é marcada por uma surpreendente pluralidade de formas, tons e abordagens, conferindo ao gênero uma plasticidade singular. Por serem originadas no espaço híbrido entre o jornalismo e a literatura, as crônicas jornalísticas transitam com liberdade entre estilos e procedimentos expressivos, capaz de surpreender o leitor a cada novo texto.

No âmbito estético, destacam-se algumas vertentes principais que delineiam o perfil dessas narrativas:

- Crônica de observação: privilegia o olhar atento e sensível sobre o cotidiano, capturando pequenas cenas urbanas, interações anônimas ou acontecimentos aparentemente banais. O valor estético está na delicadeza da descrição e na capacidade de extrair lirismo do trivial.
- Crônica humorística: explora o potencial cômico do cotidiano, recorrendo a recursos como ironia, trocadilhos, associações inusitadas e o exagero. Aqui, o riso é ferramenta de crítica social ou simples convite à leveza, tornando a experiência estética mais lúdica e acessível.
- Crônica reflexiva: investe no tom ensaístico, promovendo o diálogo entre o acontecimento registrado e reflexões mais profundas sobre a existência, os costumes e as contradições sociais. A linguagem, nesse caso, pode ser mais elaborada, aproximando-se do discurso filosófico ou poético.
- Crônica memorialística: resgata memórias pessoais, afetivas ou coletivas, transformando experiências particulares em matéria universal. O apelo estético reside na evocação da nostalgia, na reconstrução de atmosferas e na partilha de sentimentos íntimos.
- Crônica crítica: adota um viés argumentativo, analisando fatos do presente sob uma perspectiva opinativa. O texto assume contornos de comentário, denúncia ou provocação, sem renunciar à subjetividade que caracteriza o gênero.

Cada tipo acima pode assumir uma roupagem própria, conforme a personalidade do cronista e o contexto em que o texto é produzido. Não raro, uma mesma crônica combina diversos aspectos dessas tipologias: uma observação pode transformar-se em reflexão; um tom memorialístico pode vir carregado de humor ou crítica; e a linguagem pode migrar do coloquial ao poético no espaço de algumas linhas.

Esteticamente, a crônica jornalística se destaca pela flexibilidade: alterna entre frases curtas e incisivas e períodos longos e fluidos, joga com o ritmo narrativo, explora diálogos, monólogos interiores e até citações literárias. O efeito de proximidade com o leitor é conseguido por

meio de uma linguagem despida de formalismos excessivos, repleta de marcas de oralidade, perguntas retóricas, apartes e interpelações diretas.

Por fim, a tipologia estética da crônica jornalística reflete o papel do cronista como intermediário entre o mundo e o leitor, um tradutor poético da vida real. É essa capacidade de transfigurar o cotidiano, reinventando a experiência comum em expressão artística e afetiva, que assegura o vigor e a relevância do gênero na cena literária e jornalística contemporânea.

Tal diversidade formal e estilística também amplia o alcance temático da crônica, que se permite abordar desde o microcosmo das experiências pessoais até grandes acontecimentos coletivos. Essa abertura confere ao gênero uma vocação dialógica: a crônica frequentemente se constrói a partir de uma escuta sensível ao ambiente urbano, aos murmúrios das ruas, às vozes anônimas que pontuam o dia a dia. O olhar do cronista é, ao mesmo tempo, íntimo e panorâmico, apropriando-se de detalhes mínimos para, a partir deles, tecer comentários sobre questões universais.

Além disso, a crônica jornalística é terreno fértil para a experimentação linguística. A combinação entre espontaneidade e elaboração, entre a naturalidade da fala e o artifício da escrita, permitem inovar no nível do ritmo, do vocabulário e da estrutura textual. Por vezes, o cronista opta por frases fragmentadas, que evocam o fluxo do pensamento; em outros momentos, constrói parágrafos extensos, cheios de digressões, que convidam à contemplação. Palavras de uso cotidiano convivem com jogos metafóricos ou alusões culturais, enriquecendo a experiência estética do leitor.

Em seu livro *O Jornalismo Como Gênero Literário*, publicado originalmente em 1958, Alceu Amoroso Lima, faz uma reflexão sobre as diversas concepções de gênero literário, procurando encontrar um denominador comum entre literatura e produção jornalística, que é caracterizada aqui como prosa de apreciação de acontecimentos. Para o autor, tudo é literatura desde que haja na palavra uma acentuação, uma ênfase no próprio meio da expressão, que é seu valor de beleza. Deste ponto de vista, o caráter social do jornalismo, o senso de atualidade e a objetividade seriam os seus dados diferenciais.

Não menos importante é o compromisso da crônica com o tempo presente: ainda que envolva recordações ou reflexões atemporais, o texto se ancora no agora, captando sensações, dilemas e acontecimentos que repercutem na sociedade. Dessa forma, a crônica participa ativamente do debate público, comunicando-se com as inquietações de seu tempo e, muitas vezes, antecipando tendências ou sensibilidades emergentes.

Essa maleabilidade estética e temática faz da crônica jornalística um gênero vivo, capaz de se reinventar a cada geração de leitores e escritores. É na confluência de estilos, temas e tons que reside a força desse tipo de escrita, que transforma o ordinário em extraordinário, conectando, com lirismo e inteligência, o mundo interno do cronista ao universo plural de seus leitores.

Ao longo do tempo, percebe-se que a crônica, com sua arquitetura aberta, assume o papel de laboratório do texto literário, espelhando os humores de uma época ao mesmo tempo em que desafia convenções e normas preestabelecidas. O cronista, na difícil arte de equilibrar rigor e leveza, recorta fragmentos do cotidiano, lapida-os com sensibilidade estética e devolve-os ao leitor sob a forma de pequenos espelhos da existência. Cada linha deixa entrever a pulsação da cidade, os silêncios entre as palavras, o impacto sutil de acontecimentos aparentemente banais.

Nesse ofício, as fronteiras entre gêneros se dissipam: a crônica pode flertar com o conto, absorver tons ensaísticos, brincar com o lirismo do poema ou incorporar o olhar investigativo do jornalismo. A plasticidade do gênero permite que múltiplos registros convivam em harmonia, tornando o texto imprevisível e, por isso mesmo, sedutor. É como se o cronista, guiado por uma escuta atenta, recolhesse ecos do mundo externo para traduzi-los em uma linguagem que oscila entre o coloquial e o sublime.

O leitor da crônica não é mero espectador, mas parceiro de jogo, convidado a interpretar, rir, recordar, questionar e emocionar-se. A experiência de leitura é, portanto, partilhada por afinidades, diferenças e identificações. Assim, a crônica permanece insubmissa ao tempo

e às classificações rígidas, reinventando-se ao sabor das transformações sociais, das urgências políticas e das novas sensibilidades que atravessam o tecido urbano e humano.

Talvez por isso, a crônica sobreviva como território livre para o exercício da subjetividade, da ironia delicada, da observação aguda e da celebração — ou denúncia — das pequenas e grandes cenas do cotidiano. Ao reinventar o olhar sobre a realidade, o cronista perpetua a arte de encontrar poesia onde menos se espera, confirmando que, no fundo, nenhum detalhe da vida é insignificante quando filtrado pela lente da sensibilidade criativa.

Desse modo, a crônica jornalística se confirma como espelho multifacetado da complexidade humana. No compasso dos acontecimentos cotidianos, ela se reinventa, ora tateando as sombras da memória, ora captando o frescor de instantes fugazes. O cronista, figura meio artesã, meio médium, costura suas linhas num bordado de percepções, fazendo da página um espaço de passagem entre o ruído do mundo e a escuta atenta do leitor.

Por meio dessa tessitura, o gênero desafia as fronteiras entre o efêmero e o eterno, entre o coletivo e o individual. Cada texto é convite à pausa: um intervalo breve em meio à pressa, onde cabem a contemplação das miudezas, o espanto diante do banal, a ironia sutil diante do trágico e do cômico. Ao captar as pulsações do presente, a crônica revela sua vocação para testemunhar, ressignificar e até mesmo curar.

Diante desse cenário, percebe-se que a verdadeira força da crônica reside em sua abertura ao risco — ao imprevisto, ao fragmentário, ao inacabado. O cronista ousa experimentar, desafiar o leitor, instigá-lo a repensar certezas. Assim, cada crônica é semente: pode florescer em reflexão, provocar sorrisos, inquietar ou apenas deixar um leve perfume no ar da manhã. E é nesse trânsito entre o ordinário e o sublime que o gênero reafirma seu lugar, sempre contemporâneo, sempre surpreendente, no coração da literatura e do cotidiano urbano.

IV- ASPECTOS ESTILÍSTICOS DA CRÔNICA LITERÁRIA

A crônica literária distingue-se por uma plasticidade estilística que desafia classificações e permite explorar múltiplos caminhos expressivos. Entre suas marcas mais notáveis está o tom intimista, quase confessional, que aproxima autor e leitor num diálogo permeado de subjetividade. O cronista, consciente do poder do detalhe, lança mão de recursos como a ironia sutil, o humor leve e a observação minuciosa, resultando numa escrita que ora diverte, ora emociona, mas sobretudo convida à reflexão.

A linguagem empregada na crônica literária oscila entre o coloquial e o requintado, promovendo uma mistura singular: frases curtas e diretas podem conviver com períodos longos, digressivos, que tangenciam o poético. É comum o uso de metáforas inesperadas, de imagens sensoriais e de jogos de palavras, que enriquecem o texto e proporcionam novas camadas de leitura. A musicalidade do ritmo, seja por meio de repetições, aliterações ou pausas calculadas, contribui para a atmosfera envolvente da crônica.

Outro aspecto fundamental é a heterogeneidade estrutural: a crônica recusa a rigidez, permitindo-se fragmentar, pular de um tema a outro, construir parênteses e desvios, como quem passeia distraidamente pelo pensamento. Essa liberdade formal está a serviço de um olhar aguçado sobre a realidade, atento tanto ao grandioso quanto ao insignificante.

O narrador costuma ser um “eu” fluido, que ora se confunde com o autor, ora assume o papel de observador coletivo ou até mesmo de personagem ficcional. Tal flexibilidade amplia as possibilidades de abordagem, tornando cada crônica única em sua tessitura.

Em suma, os aspectos estilísticos da crônica literária residem na fusão entre espontaneidade e elaboração, simplicidade e lirismo, rigor e leveza. Por meio dessa alquimia, o gênero se reinventa continuamente, reafirmando sua vocação para surpreender, emocionar e desvendar as nuances do cotidiano com olhos de quem vê poesia até nos menores gestos do mundo.

A experiência da crônica, no entanto, não se encerra na escrita: ela se completa no encontro com o leitor. É este quem decifra as entrelinhas, reconhece-se nos devaneios do cronista ou se deixa surpreender pelas sutilezas do texto. O leitor de crônicas não é mero espectador passivo, mas cúmplice atento, convidado a reconstruir sentidos e a revisitar memórias próprias a partir do espelho multifacetado das narrativas.

Cada leitura é um gesto de coautoria, uma nova costura nas malhas do texto original. A brevidade da crônica, longe de limitar a experiência, fomenta a partilha: palavras circulam, ressurgem em conversas, influenciam olhares sobre o trivial. No encontro entre autor e leitor, nasce um diálogo silencioso, marcado pelo reconhecimento da humanidade partilhada nos pequenos gestos do cotidiano.

A crônica, assim, permanece viva não apenas por seu conteúdo, mas pela capacidade de suscitar ecos – seja na delicadeza de um sorriso, no despertar de uma saudade ou na provocação de um novo olhar sobre as coisas do mundo. Enquanto houver leitores dispostos a enxergar poesia nas frestas do dia, a crônica seguirá reinventando sua permanência no tempo.

V – A CRÔNICA LITERÁRIA COMO ESPELHO DO COTIDIANO

A crônica literária, ao se debruçar sobre o cotidiano, revela-se como um espelho sensível das pequenas grandezas e das misérias disfarçadas em rotina. É no gesto corriqueiro, na cena trivial, que o cronista enxerga matéria-prima para o encantamento e, por vezes, para o questionamento. O olhar aguçado do autor, aliado à receptividade do leitor, transforma o banal em algo digno de atenção — e, quem sabe, de encantamento renovado. LAGE (2001, p. 17) reflete:

O jornalismo não é, porém, um gênero literário a mais se na literatura a forma é compreendida como portadora em si, de informação estética, em jornalismo a ênfase desloca-se para os conteúdos, para o que é informado. O jornalismo se propõe a processar informações.

Ao captar o instante fugaz, a crônica preserva aquilo que, em outras condições, seria perdido na voragem dos dias. Um café deramado, uma conversa interrompida, o silêncio de uma rua ao entardecer: cada fragmento do real pode, pelas mãos do cronista, ganhar contornos líricos, filosóficos ou satíricos. Assim, o gênero cumpre o papel de dar voz ao que não costuma ser dito, de iluminar cantos esquecidos da experiência humana.

Além disso, a crônica permite que diferentes tempos se entrelacem. Memórias pessoais dialogam com acontecimentos atuais, sugestões de futuro se insinuam nas descrições do presente. Esse jogo de temporalidades amplia o alcance do texto e oferece ao leitor a sensação de que a vida, como a literatura, é feita de camadas, sobreposições, retornos inesperados.

Por fim, é na celebração do impalpável que a crônica literária encontra sua potência maior: ao transformar o ordinário em extraordinário, o gênero convida a repensar o valor do instante, a reconhecer a poesia que pulsa silenciosamente sob a superfície dos dias comuns.

Por essa razão, a crônica literária desafia o tempo e a memória: ela se insinua entre os acontecimentos apressados, desacelera o olhar e convida à pausa contemplativa. O cronista, atento aos detalhes ignorados pela pressa, devolve ao leitor não apenas o retrato do cotidiano, mas também a possibilidade de o reinventar a cada leitura. O texto, então, atua como um convite delicado à reflexão, à empatia e ao resgate da sensibilidade diante do cenário aparentemente trivial da vida urbana ou rural.

No delicado jogo entre realidade e imaginação, a crônica permite que o leitor se reconheça e, ao mesmo tempo, descubra novas perspectivas. O cotidiano, assim transfigurado, torna-se um espaço fértil para o exercício do encanto e do pensamento crítico. A cada nova crônica lida, renova-se o pacto silencioso entre autor e leitor: compreender o mundo e, quem sabe, reinventá-lo por meio da palavra.

A crônica literária, portanto, ergue-se como um convite constante à escuta e ao olhar renovados. No vaivém entre o particular e o universal, reside sua força: ao dar corpo às minúcias do dia, lança

pontes entre desconhecidos, fazendo da intimidade do texto um lugar de encontro coletivo. Entre risos breves e silêncios densos, a crônica desenha mapas afetivos, nos quais cada leitor pode inscrever sua própria geografia de lembranças e desejos.

Nesse processo, o cronista torna-se, mais do que narrador, um artesão de atmosferas. Com gestos sutis, reorganiza o mundo, recuperando o brilho das coisas miúdas e restaurando o encantamento que a rotina, por vezes, teima em apagar. Da janela de um ônibus lotado ao banco de uma praça esquecida, tudo se torna matéria literária, capaz de celebrar o instante e de desafiar o esquecimento.

Assim, ao revisitar as páginas da crônica, o leitor não apenas reconhece fragmentos de si, mas também aprende a cultivar o espanto diante do ordinário. A literatura, nesse gênero, revela seu potencial transformador: ao devolver poesia ao cotidiano, reafirma a capacidade de cada indivíduo de reinventar a si mesmo e ao mundo, um pequeno gesto de cada vez.

Deste modo, a crônica literária não apenas testemunha o tempo, mas o reinventa, oferecendo novas lentes para enxergar o ordinário. A cada texto, é como se um convite silencioso fosse lançado: para que o leitor desacelere, observe, questione e — sobretudo — sinta. O cronista age como um colecionador de instantes, atentos ao que escapa entre os dedos da pressa, e sua escrita é um gesto de resistência contra o esquecimento e a indiferença.

A força da crônica reside, também, na sua capacidade de dialogar com múltiplas vozes e experiências. Ao transitar entre o eu íntimo e o coletivo, o texto se abre à diversidade dos olhares, permitindo que cada leitura seja única, marcada pelas vivências e pelas emoções de quem lê. Assim, a crônica torna-se um espaço democrático, onde as fronteiras entre autor e leitor se diluem, e juntos constroem sentidos para o que parecia insignificante.

Além disso, o tom informal e a proximidade do discurso criam um vínculo afetivo especial: o leitor sente-se convidado a participar, a compartilhar suas próprias histórias e percepções. A crônica, então, se transforma

em território fértil para confidências, dúvidas e descobertas — um lugar onde a literatura se encontra com a vida em sua forma mais autêntica.

A cada linha, reafirma-se a convicção de que há beleza no detalhe, que há grandeza nas pequenas coisas, e que a sensibilidade é um recurso inesgotável para quem se dispõe a enxergar o mundo com atenção renovada. A crônica literária, nesse sentido, torna-se uma celebração contínua do viver: um lembrete de que, mesmo diante da rotina, é possível encontrar poesia e significado, desde que se mantenha o olhar curioso e o coração aberto a novas possibilidades.

Ser leitor de crônicas é, assim, aceitar o convite para atravessar territórios de memória, espanto e delicadeza. É permitir-se surpreender pelo inesperado no gesto habitual, acolher o riso leve diante de uma situação reconhecível e, sobretudo, reconhecer no texto o espelho de uma sensibilidade compartilhada. O cronista, com sua habilidade de registrar o efêmero, revela o insólito escondido no habitual e faz do banal, matéria de reflexão e poesia.

Ao transformar as pequenas cenas do cotidiano em narrativas encantadoras, a crônica amplia a percepção do tempo e do espaço, evocando sentimentos ora de nostalgia, ora de renovação. Cada detalhe ressaltado, cada nuance de humor ou melancolia, compõem uma tapeçaria de significados que induz um revisitar, sob nova luz, o cenário aparentemente imutável da rotina.

Nesse fluxo contínuo de observações e afetos, a crônica convida à escuta atenta do mundo — dos ruídos de uma rua movimentada ao silêncio de uma manhã preguiçosa. O leitor sente-se parte desse universo sensível, aproximando-se do outro pelas palavras que unem experiências singulares. Assim, o gênero se firma como resistência à insensibilidade e celebração da pluralidade de vozes que compõem a vida.

A cada nova crônica, reitera-se a certeza de que a literatura não é luxo reservado aos grandes acontecimentos, mas presença viva nos mínimos gestos e encontros cotidianos. O olhar do cronista, sempre disposto a se maravilhar, inspira a redescoberta da beleza con-

tida no comum, e faz do texto um relicário de instantes preciosos, guardados contra o esquecimento.

Por isso, não é exagero afirmar que a crônica desafia o esquecimento ao eternizar o efêmero. Em cada imagem desenhada com palavras, há uma tentativa de capturar o instante fugidivo — aquele sorriso trocado no cruzamento, o aroma de café que se espalha pela manhã, o breve encontro de olhares na esquina. Tais momentos, quase sempre despercebidos, ganham densidade e permanência no texto, revelando o valor do que costuma passar à margem das grandes narrativas.

A linguagem da crônica, por ser maleável e próxima, permite ao leitor habitar o texto como quem percorre uma rua familiar: reconhecendo paisagens, esbarrando em memórias, surpreendendo-se com detalhes antes invisíveis. Ao fazer do cotidiano matéria-prima, o cronista se transforma em mediador entre o real e o poético, entre o vivido e o sonhado, sugerindo que toda rotina guarda em si sementes de maravilha.

Nesse sentido, a crônica não apenas retrata o tempo, mas o reinventa, abrindo espaço para experimentações linguísticas e reflexões singelas. Cada frase pode ser um convite à pausa, um respiro diante da pressa que domina os dias. Assim, o leitor, ao se perder nas entrelinhas, descobre novas formas de morar no mundo — mais leves, mais abertas ao acaso e à ternura.

É nesse terreno fértil de observação e escuta que a crônica floresce: um exercício constante de atenção, que desafia o automatismo e faz florescer, no solo árido da rotina, pequenas epifanias diárias. Ler e escrever crônicas, portanto, é também um ato de resistência: de permanecer sensível, de afirmar que a poesia ainda é possível — e necessária — nos interstícios da vida comum.

A crônica, portanto, é convite e travessia — um gesto de gentileza em meio ao tumulto, uma pausa para o inesperado brotar no ordinário. Ao assumir o papel de artesão das palavras, o cronista nos lembra que a vida pulsa no compasso do cotidiano, e que há sempre margem para espanto, leveza e imaginação. Por meio de suas lentes, somos ensina-

dos a colecionar instantes, a cultivar histórias miúdas e a enxergar, nas entrelinhas de cada dia, a promessa de descobertas inusitadas.

Não por acaso, muitos leitores encontram na crônica um refúgio — breve, mas profundo — diante das urgências modernas. O ritmo cadenciado do texto, a sinceridade com que se compartilham dúvidas e encantamentos, tudo colabora para um encontro genuíno entre quem escreve e quem lê. Assim, entre confidências silenciosas e sorrisos cúmplices, a crônica tece laços invisíveis que atravessam o tempo e a distância, perpetuando sua vocação de criar comunidade.

Por fim, ao eternizar o instante fugaz, a crônica reivindica para si o papel de guardiã das minúcias humanas. E é nesse exercício de olhar demorado, de escuta atenta e de celebração do comum, que o gênero se revela indispensável: ponte lançada entre o real e o possível, entre a solidão e a partilha, entre o agora e o que ainda pode florescer.

VI- NOTAS CONCLUSIVAS

A crônica, nesse contexto, revela-se como mais do que um simples registro do cotidiano; ela é um convite à desaceleração, à escuta generosa do mundo e à valorização do instante. Ao captar as nuances da experiência diária, esse gênero transforma o ordinário em extraordinário, reafirmando que cada fragmento da rotina contém potência narrativa e beleza insuspeita.

Por sua natureza híbrida, a crônica transita entre o jornalístico e o literário, entre o fato e a invenção, abrindo margem para interpretações múltiplas e olhares singulares. O cronista, atento às sutilezas do ambiente, atua como artesão da sensibilidade, capaz de extrair poesia dos pequenos gestos e de permitir, por meio da palavra, que o cotidiano seja revisto sob novas luzes.

Assim, pode-se concluir que a crônica é, sobretudo, um exercício de humanização: ela recorda que há valor no que é passageiro, que a escuta atenta e o olhar curioso tornam a vida mais significativa.

Nesse gesto, reside sua força de resistência e de reinvenção, compondo um mosaico de instantes que desafiam o esquecimento e nos ensinam, sempre, a reencantar o mundo.

A cada nova crônica, abre-se diante do leitor a possibilidade de revisitar os próprios dias com outros olhos: como se, ao virar a esquina do texto, um velho cenário se vestisse de novidade. Não é à toa que muitos se reconhecem nessas páginas — afinal, a matéria-prima do gênero é justamente aquilo que escapa ao radar apressado: um gesto esquecido, uma conversa ouvida ao acaso, um raio de sol atravessando a janela em meio à rotina. MELO (2002), em suas notas introdutórias do livro *A Crônica*, salienta o seguinte pensamento: “...Evidentemente, é um gênero literário que tem sua economia textual, suas inovações formais do cotidiano burguês...”

O poder da crônica reside também em seu caráter efêmero e, paradoxalmente, duradouro. Como as manhãs de domingo, ela se entranha nas lembranças, ressurgue repentinamente, ecoando pequenos lampejos de alegria ou nostalgia. Cada texto é um flagrante de humanidade, atento ao que pulsa por baixo do ruído — dando voz ao que, muitas vezes, permanece silenciado.

Por isso, ler crônicas é exercitar a delicadeza: é permitir-se sentir, duvidar, rir e, sobretudo, acolher. O cronista, ao partilhar suas inquietações e encantos, constrói abrigos contra a indiferença e revela, no banal, a arquitetura secreta de afetos. Entre o riso e o espanto, a crônica ensina: é possível encontrar sentido mesmo no caos, reinventando, com palavras, a tessitura dos dias comuns.

Talvez por isso, a crônica sobreviva à passagem dos anos com uma vitalidade serena: ela não busca respostas definitivas, mas celebra a dúvida e o deslumbramento. Ao contrário dos discursos apressados, prefere a leveza da conversa à beira do caminho, onde o acaso é bem-vindo e o improvável encontra abrigo. O texto se faz espelho e janela — devolve ao leitor tanto o reflexo das próprias inquietações quanto a vista para um mundo reinventado, onde o banal se transmuta em poesia.

No compasso sutil de cada frase, a crônica se permite errar, tropeçar e rir de si mesma. Eis aí parte de seu encanto: a liberdade de reconhecer a imperfeição como matéria legítima da existência. Em meio ao burburinho cotidiano, ela lembra que há beleza no inacabado, que cada gesto — por mais breve — pode encerrar universos. Daí deriva sua potência transformadora: ao narrar pequenos absurdos, silêncios ou alegrias repentinas, a crônica dilui fronteiras entre quem escreve e quem lê, instaurando uma cumplicidade silenciosa. ECO (2003, p. 54), afirma:

(...) Com efeito, é sempre arriscado sustentar que a metáfora ou o símbolo poético, a realidade sonora ou a forma plástica constituem instrumentos de conhecimento do real mais profundos do que os instrumentos proporcionados pela lógica. O conhecimento do mundo tem na ciência seu canal autorizado e toda aspiração do artista à vidência, ainda que poeticamente produtiva, contém sempre algo de equívoco. A arte, mais do que conhecer o mundo, produz complementos do mundo, formas autônomas que se acrescentam às existentes, exibindo leis próprias e vida pessoal (...)

Neste terreno fértil, germinam novas formas de olhar o mundo. A cada leitura, há uma sutil ampliação do horizonte: um convite permanente à curiosidade, à empatia, ao devaneio. A crônica, afinal, é exercício diário de reinvenção — uma arte de lapidar o instante até que dele extravase sentido. E, enquanto houver olhos atentos e corações disponíveis, ela continuará semeando perguntas e despertando encantamentos, renovando o pacto delicado entre a palavra e a vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias e não-notícias faz-se a crônica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CANDIDO, Antônio. (1992). **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas/Rio de Janeiro: Ed. da Unicamp/Fundação Casa de Rui Barbosa.

COUTINHO, Afrânio. **Conceito de literatura brasileira**. São Paulo: Ediouro, 2000 s.d.

ECO, Humberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2003. 101

LAGE, Nilson. **Linguagem jornalística**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, Alceu Amoroso. **O jornalismo como gênero literário**. São Paulo: Com-Arte: EDUSP, 1990.

MEDEL, Manuel Angel Vázquez. **Discurso literário e discurso jornalístico: convergências e divergências**. In: CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex (org.). *Jornalismo e literatura: a sedução da palavra*. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

MELO, José Marques de. **A crônica**. In: CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex (org.). *Jornalismo e literatura: a sedução da palavra*. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

MENEZES, Rogério. In: CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex (org.). *Jornalismo e literatura: a sedução da palavra*. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CAPÍTULO VI.

A NARRATIVA DE UMA OBRA FANTÁSTICA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE “AS ESTRELAS SEMPRE BRILHAM ACIMA DAS NUVENS ESCURAS”, DE PAT MÜLLER - RELAÇÕES ENTRE A CRÔNICA, O ROMANCE E O JORNALISMO

Sandra Mina Takakura¹

INTRODUÇÃO

Textos juvenis como os de “Crônicas de Nárnia” de C.S. Lewis inspiram novas gerações de autores do gênero fantástico. No Brasil, temos a escritora catarinense Pat Müller que escreveu obras como “Olivia e o Beijo em Cena” (2021), “A chave é o amor” (2022), “As Estrelas sempre brilham acima das nuvens escuras” (2024) e “Memórias em papel timbrado” (2025) que lidam com a temática de mundos fantásticos e as experiências do público jovem.

A obra “As Estrelas sempre brilham acima das nuvens escuras” (2024) lida com a questão da culpa e da perda do avô que levam a protagonista a realizar viagens ao passado e projeções ao futuro, quebrando a linearidade temporal. A obra é centrada na personagem Vicky, de 17 anos de idade, que acabara de passar no vestibular. Ela lida com a saudade da partida de seu avô por conta de uma doença cujo nome não é revelado, assim como o sentimento de culpa pela sua morte. Ao receber um objeto mágico, um guarda-chuva coberto por um pó brilhante, a menina viaja para o futuro encontrando um cenário desesperador e para o passado onde lida com as memórias afetivas junto do avô. Dessa forma, ela embarca em uma jornada de autoconhecimento e de crescimento.

¹ Doutora em Letras, Professora Adjunta II – UEPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/6477565691029568>

Diante dessa construção narrativa, indaga-se como a recepção da obra pode ocorrer entre o público jovem, considerando que temas como luto, culpa, identidade e futuro dialogam diretamente com experiências e inquietações próprias da adolescência.

O estudo da recepção de uma obra pode ser realizado por meio da Estética da recepção, que reúne autores como Hans Robert Jauss e Regina Zilberman. Para Jauss (1994), a recepção de uma obra depende de o leitor conhecer o gênero a que uma obra pertence; para Zilberman (1989), a recepção necessita da ação do leitor, haja vista que dele depende a concretização do projeto de emancipação, o que justifica a existência das criações literárias.

É possível afirmar que a obra escolhida para este estudo se enquadra no gênero fantástico, como também, na área da literatura juvenil, haja vista ser permeada por eventos sobrenaturais, como a própria viagem no tempo. Dessa maneira, pode ser estudada por meio do conceito de fantástico de Tzvetan Todorov que se caracteriza pela hesitação frente ao encontro com o sobrenatural.

A literatura juvenil, segundo Donelson; Nilsen (1997), caracteriza-se por abordar problemáticas enfrentadas pelo jovem transpostas ao mundo ficcional Assim, foi desenvolvido um estudo de cunho bibliográfico e qualitativo com base nos textos da estética da recepção e do gênero fantástico, além do letramento literário de Souza e Cosson (2011) foi elaborada uma sequência de atividades voltadas para a sala de aula para a recepção da obra “As Estrelas sempre brilham acima das nuvens escuras” (2024).

ACERCA DA LEITURA E DA FORMAÇÃO DO LEITOR EM SALA DE AULA

Ensinar literatura em sala de aula envolve uma série de problemáticas que abrange desde a escolha da obra ao desenvolvimento de atividades voltadas para os estudantes adequadas à faixa etária e à série, assim como contemplando as demandas descritas na BNCC (BRASIL, 2018).

Annie Rouxel (2013, p.24) explica que a escolha de obras a serem adotadas na sala de aula deve contemplar, entre outros aspectos, “aquelas que eles [os leitores] extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”. Dessa maneira, o professor necessita realizar escolhas de obras que possam possibilitar reflexões no campo ético e estético.

A leitura de obras literárias na escola deve permitir, conforme recomenda Rouxel (2013, p. 24): “O enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão no ato de leitura. pois a importância da leitura está justamente no fato de ela, além de estimular cognitivamente a construção de um pensamento, também permite as reflexões que auxiliem na construção de identidades. Além disso, obras que incorporam elementos sobrenaturais ampliam o potencial imaginativo do leitor, oferecendo uma experiência fictícia que estimula a criatividade e a sensibilidade. As narrativas fantásticas, ao apresentarem jornadas de aventura e transformação, permitem que o jovem leitor se identifique com o herói e acompanhe seu processo de crescimento, o que favorece reflexões sobre a própria trajetória e sobre a construção de sua identidade.

A princípio, a recepção de uma obra parece ser inteiramente subjetiva e ilimitada. No entanto, Hans Robert Jauss (1994, p. 26) descreve sete teses que norteiam a recepção de uma obra literária pelo público. Na primeira tese, o teórico descreve a necessidade de se formar um leitor consciente do processo de leitura realizado no seu “horizonte de expectativa”, o que permite a compreensão da obra em sua própria historicidade, afinal, o público realiza a leitura de uma determinada obra levando em conta seus valores e conhecimento acumulados ao longo de sua vida.

Na segunda tese, Jauss (p. 27) explica que a recepção de uma obra parte do “conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como, da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática”. Nesse contexto, a interpretação de uma obra

ancora-se na noção de gênero literário, para tanto, o leitor necessita possuir o conhecimento acerca do gênero literário no qual a obra foi produzida para que ele(a) possa recepcioná-la. Assim, a noção de gênero passa a ser crucial para a recepção de uma determinada obra.

Na terceira tese, segundo o autor (p.31), a recepção da obra resulta da “distância estética, aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova” que resulta de “mudança de horizonte”. Para o teórico, uma obra nova, de qualidade, deve se situar a uma distância do horizonte de expectativa do autor, ou seja, deve promover mudanças no âmbito desse horizonte.

Na quarta tese, o autor versa sobre a necessidade de haver um mapeamento sobre como a obra foi recepcionada, logo após o seu lançamento e como é recepcionada na contemporaneidade do leitor. Portanto, a comparação desses dois momentos “traz à luz a diferença hermenêutica entre a compreensão passada e a presente de uma obra, dá a conhecer a história de sua recepção - que intermedeia ambas as posições” (p. 35). O teórico afirma dessa forma que a recepção de uma obra pode ser distinta em diferentes épocas, uma vez que os valores e os conhecimentos dos leitores sofrem modificações no decorrer do tempo.

A quinta tese descreve a necessidade de observar a obra em um contexto de “série literária, a fim de que se conheça sua posição e significado histórico no contexto da experiência da literatura” (p. 41). O teórico não isola uma obra do grande contexto das produções literárias com as quais a obra estabelece diálogos com ela (por exemplo, por meio do gênero, das tradições, dos estilos das convenções etc.), sendo elas anteriores, contemporâneas ou posteriores.

Na sexta tese, Jausz aponta a necessidade de cortes sincrônicos no estudo de uma obra, deixando o recorte diacrônico e historicista de lado, com base no fato de que, não se pode isolar uma obra sem que sejam observadas as experiências estéticas dos leitores com as produções que ocorreram naquele determinado recorte temporal.

Na sétima tese, Jauss (p. 50) fala acerca da função social da literatura que se “manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social”. Dessa forma, Jauss (1994) estabelece diálogo com Rouxel (2013), uma vez que ela, também aponta a necessidade de estudo ético e estético de uma obra que retroaja sobre a vida do leitor.

As discussões de Jauss versam sobre a recepção de obras literárias principalmente, na academia onde ocorriam os embates no campo dos estudos literários. No Brasil, Regina Zilberman (1982, p. 103) traz a discussão para a sala de aula de uma escola, afirmando que o horizonte de expectativa resulta das “convenções de diferentes espécies que [o leitor] internalizou”. A autora destaca o papel da escola na construção de tais convenções, que se detalham como:

- social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
- intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
- ideológica, corresponde aos valores circulantes no meio, de que se imbuíu e dos quais não consegue fugir;
- linguística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;
- literária, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem. (ZILBERMAN, 1982, o. 103)

Desse modo, o papel da escola está inserido na formação do horizonte de expectativa do estudante, para que desse modo, o lei-

tor possa realizar interpretações críticas e analíticas acerca de uma obra, passíveis de estabelecer diálogos com o lócus onde ele realiza as suas experiências de vida.

Para este estudo, foram aliadas as reflexões de Zilberman (1982) e as teses de Jauss (1994), especialmente, as que versam acerca do conhecimento prévio do leitor, que alicerçam o seu horizonte de expectativa, bem como, sobre o gênero a que uma obra pertence.

Nos próximos tópicos será visto o campo da literatura juvenil, no qual, o gênero fantástico ganha força.

LITERATURA JUVENIL

A definição de literatura infantil e juvenil é uma tarefa árdua e pode diferir entre países. Nos Estados Unidos, Kenneth L. Donelson e Alleen Pace Nilsen (1997) afirmam que a literatura infantil seria aquela destinada aos indivíduos em idade pré-escolar até o sexto ano do ensino fundamental. Já o termo literatura para jovens adultos (*Young adult literature*), referindo-se a um campo intermediário entre a literatura infantil e a literatura dita propriamente adulta, é a escolhida por indivíduos na faixa etária entre 12 e 20 anos. Dessa forma, a literatura para jovens adultos pode ser entendida como literatura juvenil.

No Brasil, a teórica Nelly Novaes Coelho (2023), define a literatura infantil como sendo aquela que engloba as seguintes faixas etárias de leitores: primeira infância (dos 15 meses aos 3 anos); segunda infância (a partir dos 2/3 anos) que lidam com livros de “pré-leitores”, o leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos); o leitor em processo (a partir dos 8/9 anos); o leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) e o leitor crítico (a partir dos 12/13 anos).

Coelho (2023, p. 39) afirma que o leitor fluente lida com a “ânsia de viver [que] se funde com a ânsia de saber, visto como o elemento fundamental que leva ao *fazer* e o *poder* almejados para a autorrealização”. O processo de leitura dessa fase descrita pela autora leva o leitor

ao pensamento reflexivo acerca de si próprio. Para Donelson e Nilsen (1997) a literatura para jovens adultos seria aquela destinada a leitores a partir dos 12 anos de idade, momento em que estariam começando a lidar com as experiências de vida e com a dureza da realidade.

A obra escolhida para este estudo intitulada “As estrelas sempre brilham acima das nuvens escuras” de Müller é considerada uma obra juvenil, a qual, aborda a questão da adolescência e a passagem para a vida adulta. De acordo com Donelson e Nilsen (1997, p. 3), “Nas sociedades afluentes, os livros são um dos itens que a Comunidade fornece às pessoas na esperança de ajudá-las a ter sucesso em sua jornada para a idade adulta”². A questão do acesso ao livro passa a ser crucial para que o adolescente possa realizar leituras que o preparem para as suas experiências de vida.

Como muitos adolescentes passam por momentos de isolamento e se sentem pressionados a lidar com as responsabilidades na vida adulta, para Donelson e Nilsen (1997, p. 4), é crucial para que eles “leiam mais acerca das experiências que [propriamente] ter [as experiências] por conta própria”³. Em outras palavras a leitura oferece um espaço seguro para que o jovem explore diferentes situações, emoções e conflitos — positivos ou negativos — sem se expor aos riscos concretos do mundo real. Nesse sentido, a literatura também pode funcionar como uma forma de prevenção e elaboração simbólica de vivências dolorosas, como a perda de entes queridos, permitindo que o leitor compreenda, antecipe e ressignifique sentimentos complexos antes mesmo de enfrentá-los na própria vida.

O FANTÁSTICO DE TODOROV

O teórico búlgaro Tzvetan Todorov (1981) desenvolve a teoria do gênero fantástico centrada no elemento sobrenatural de uma obra, o qual

² Original em inglês: “In affluent societies, books are one of the items that the Community provides to young people in the hope of helping them succeed in their Journey into adulthood” (Donelson; Nilsen, 1997, p. 3)

³ Original em inglês “read about more experiences than they could have on their own.” (Donelson; Nilsen, 1997, p. 4)

provoca uma hesitação no personagem e no leitor. Para ele, uma obra que seja considerada fantástica, deve satisfazer três condições. A primeira condição é descrita como: “é necessário que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo dos personagens como um mundo de pessoas reais, e a vacilar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados.” (p. 19) Por exemplo, em *Crônicas de Nárnia*, Lúcia Pevensie encontra o fauno, o senhor Tumnus ao entrar no guarda-roupa. O encontro da menina com o fauno provoca hesitação no público que deve escolher entre uma explicação natural ou sobrenatural.

A segunda condição é que

esta vacilação pode ser também sentida por um personagem de tal modo, o papel do leitor está, por assim dizê-lo, crédulo a um personagem e, ao mesmo tempo a vacilação está representada, converte-se em um dos temas da obra; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com o personagem. (Todorov, 1981, p. 20)

Assim, para que o fantástico se concretize, é necessário que a personagem Lúcia hesite ao conhecer o senhor Tumnus, observando-o de maneira incrédula e questionando se tal ser existe de fato na realidade em que vive ou se pertence a outro mundo.

Na terceira condição, Todorov (p. 20) descreve como: “é importante que o leitor adote uma determinada atitude frente ao texto: deverá rechaçar tanto a interpretação alegórica como a interpretação ‘poética’”. Para o autor, o leitor deve interpretar literalmente o que estiver escrito ou a aparição em um determinado filme. O encontro com o fauno não pode ser recepcionado como uma metáfora, ao contrário, pois o encontro com ele, literalmente, ocorre naquele mundo. Para Todorov, a maioria das obras fantásticas cumpre essas três condições, embora, algumas não obedeçam à segunda condição. Nesse caso, a personagem pode não hesitar frente ao fenômeno sobrenatural, sem que isso anule a hesitação do leitor.

Algumas traduções do texto de Todorov lidam com a hesitação como sendo “vacilação” tanto que, afirma: “Vimos que o fantástico

não dura mais que o tempo de uma vacilação: vacilação comum ao leitor e ao personagem, que devem decidir se o que percebem provém ou não da “realidade”, tal como existe para a opinião corrente”. (p. 24). Essa hesitação/ vacilação direciona o leitor a uma tomada de decisão, que o motiva a sair do fantástico e a optar por dois subgêneros, o estranho ou o maravilhoso:

Se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho. Se, pelo contrário, decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso. (Todorov, 1981, p. 24)

Por exemplo, no caso de *Crônicas de Nárnia*, o encontro de Lúcia com o fauno incita uma tomada de decisão pela explicação pautada em novas leis da natureza de outro mundo, uma explicação sobrenatural. Dessa forma, é possível dizer que a obra se insere no gênero maravilhoso. Por outro lado, em “Retrato Oval” de Edgar Allan Poe, um personagem pinta a imagem de sua amada, e à medida que o faz, ela vai evanescendo e morre. A princípio tem-se um fenômeno sobrenatural, uma pintura que, gradualmente, toma o lugar da amada do pintor no mundo. Frente a este fenômeno, o leitor deve escolher a explicação para o fenômeno e, se preferir adotar a explicação de que o pintor negligenciou sua amada ao ponto de provocar a sua morte por meio de inanição e de sofrimento dela, a qual não altera as leis da natureza deste mundo. Dessa forma, tem-se o subgênero estranho.

O gênero fantástico permite guiar a recepção de uma narrativa segundo o entendimento do fenômeno sobrenatural por parte do leitor, uma vez que parte da hesitação/vacilação. Porém, o horizonte de expectativa de um leitor depende do acúmulo de experiências de leitura realizadas de obras fantásticas.

A seguir, será apresentado um estudo preliminar acerca da recepção de uma obra fantástica.

O FANTÁSTICO EM “AS ESTRELAS SEMPRE BRILHAM ACIMA DAS NUVENS ESCURAS”

A obra escolhida intitula-se “As estrelas sempre brilham acima das nuvens escuras” e tem como protagonista Vicky, apelido de Vitória Eliza Moretti Duarte, uma jovem de cerca de 17 anos, formada no ensino médio e com aprovação no curso de Economia, no âmbito universitário. Enquanto aguarda o início do curso, ela sai com a melhor amiga Amanda, que sonha em casar-se com o namorado Rafael. Vicky parece ser uma menina estudiosa e muito séria, mas guarda no seu íntimo, a culpa pela morte do avô, o que a consome.

Ela recebe uma carta em um envelope amarelo que o primo de Rafael havia entregado para a Amanda e, também, uma caixa misteriosa de uma velha senhora, que, ao ser aberta, amostra como conteúdo um guarda-chuva vermelho. Essa senhora, ao se despedir da moça, diz: “As estrelas sempre brilham acima das nuvens escuras” (Müller, 2024, p. 45), o título da obra. Vicky vê uma “poeira brilhante” no guarda-chuva que desaparece rapidamente (p. 19) e pensa ter enlouquecido. Trata-se da hesitação/ vacilação frente ao objeto que se revela como sendo encantado.

É por meio do guarda-chuva que Vicky é transportada para um mundo escuro sobre uma ponte, que apresenta abaixo dela um abismo e um céu oculto por uma escuridão. As estrelas riem e dizem para Vicky: “Feche-o. Feche-o. Feche-o” (p. 28), que obedece e fecha o guarda-chuva, sendo transportada para o futuro. No futuro, sua mãe coloca as caixas no caminhão e pede ajuda a ela. Elas iriam se mudar para o Canadá, onde seu pai já estaria morando, quando Vicky descobre que sua avó estava morta.

A data era a 24 de dezembro do ano vindouro, quando Vicky descobre que havia ofendido a sua melhor amiga Amanda, pois havia beijado o namorado dela, o Rafael. Descobre, também, que havia discutido com a avó e a empurrado. Por conta disso, a avó teria tido um ataque cardíaco e, sendo internada, havia adquirido uma infecção hos-

pítalar e morrido. A moça que já se sentia culpada pela morte do avô, descobre que carrega uma nova culpa, acrescida pelo fato de, nem sequer ter visitado a avó no hospital

A Vicky do passado encontra a do futuro, revoltada e tatuada. As duas se olham, mas, a do passado abre o guarda-chuva e retorna para a ponte, onde o céu havia clareado um pouco. As estrelas repetem “Você sabe o que fazer, pequena viajante” (p. 68). Vicky então fecha o guarda-chuva, cujo cabo esquentava feito brasa.

No momento seguinte, Vicky aparece no Canadá, no inverno. Ela se esconde para o pai não a ver e, logo descobre que o pai fala ao telefone com Eva, uma nova namorada. O pai, após se reunir com ela e sua mãe, havia decidido se envolver com outra mulher, deixando Vicky do passado perplexa e a-do futuro parecendo solitária com um gato laranja chamado *Midnight* que ela chama de “bebê” (p. 74), coisa que a Vicky do passado abomina.

Quando o pai de Vicky do passado e do futuro saem da sala, o gatinho chama a do passado até a porta, onde ela pega um casaco amarelo e um gorro e sai do apartamento, indo até o elevador, onde é consolada por um garoto lindo que lhe entrega um lenço. Ele a abraça e a tenta beijá-la, ela se desvencilha e logo descobre que o garoto é casado e tem uma esposa, então, foge, enfrenta uma tempestade ao descobrir que no futuro seria amante de um homem casado. Ela abre o guarda-chuva, volta para a ponte no meio do nada e grita com as estrelas que estão caladas dessa vez.

Vicky fecha os olhos e vê o brilho das estrelas mais apagadas e redondas, como se estivesse olhando para o teto furado da velha barraca no quintal. Trata-se de um elemento maravilhoso, já que nenhuma lei natural explica tal fenômeno. Ao abrir os olhos, ela percebe que realmente retornou ao passado e logo descobre estar dentro da barraca — um objeto que já não existe há pelo menos dois anos — reforçando, mais uma vez, a presença do maravilhoso na narrativa.

Mas, dentro da barraca está a Vicky, criança, a pequena Victória, que ela tenta tocar, mas que se desfaz em pó amarelo. O avô vem ao seu socorro na barraca castigada pela chuva, mas, ao tentar tocá-lo ele se desfaz em pó amarelo. Esse fenômeno não pode ser explicado sem alterar as leis naturais, pois trata-se de um fenômeno sobrenatural, de um fenômeno maravilhoso.

As cenas continuam: Vitória conta ao avô que estava só, mas ele a tranquiliza dizendo que ela nunca esteve sozinha e aponta para o céu, numa clara referência à presença divina. Nesse momento, a narrativa reforça o elemento sobrenatural cristão, que atravessa a relação entre os dois. Em seguida, Vicky observa sua versão criança contando ao avô que já não acreditava mais em Deus, influenciada por um colega muito inteligente da escola que havia lhe explicado isso. O avô conta que namorou uma jovem que não acreditava em Deus, e que ele aos 15 anos também, deixou de acreditar. A jovem namorada passou a acreditar em Deus e orava por ele, até que ele sofre um acidente, no qual, todos os amigos morrem e ele fica preso nas ferragens. Então, ele ora e Deus envia um turista vestido com uma camisa preta cheia de estrelas, que o socorre. Convertido, anos depois, a jovem se envolve com ele novamente. Ela era a sua avó.

O avô então menciona o Salmo 8:3-5 que fala sobre o homem como sendo uma criatura de Deus que reina sobre a terra: “Quando vejo os teus céus, obra dos teus dedos, a lua e as estrelas que preparaste;/ Que é o homem mortal para que te lembres dele? E o filho do homem, para que o visites? / Pois pouco menor o fizeste do que os anjos, e de glória e de honra o coroaste.” As estrelas representam o elemento recorrente na obra, que cobrem a ponte para onde Vicky retorna de suas viagens para o futuro e o passado.

A presença do turista para salvar o avô, pode ser considerada como uma resposta para a oração feita com fé. Trata-se do sobrenatural cristão, que acredita na providência divina, fenômeno que pode ser des-

critico como maravilhoso, não explicado por meio da razão dos homens. O avô explica à neta que Deus sempre estará ao seu lado.

Vicky então, pisca novamente os olhos e volta à ponte, a estrela deixa cair um pó brilhante e ela adormece, sendo acordada pelas estrelas que dizem “Está na hora de ir”. “Aqui não é o seu lugar”. (p. 90) As estrelas representam o elemento maravilhoso, tanto que, as leis naturais não explicam o seu comportamento e, a moça nem precisa abrir o guarda-chuva para chegar à sua casa no futuro. É atropelada por Pedro, agora com uns 30 anos, que estava em uma bicicleta. Reconhecendo-a, traz gelo e pomada, querendo levá-la para o hospital. O guarda-chuva estava caído no meio da rua e Pedro foi lá pegar sendo quase atropelado.

Vicky descobre que Pedro teve que se mudar, pois os pais dele se envolveram em uma sucessão de investimentos errados. Criado pela avó, Pedro afastou-se de Vicky deixando de presente um livro de C.S. Lewis intitulado “O cavalo e o seu menino” com uma mensagem que nunca lera. A moça descobriu que Pedro havia ido atrás dela, mas quando ele a viu novamente, Vicky havia beijado o Rafael, namorado de Amanda, na frente dele e que ele havia se decepcionado com a Vicky do futuro.

Ele acabara de ver a Vicky do futuro no cemitério, diante do túmulo dos avós. Estava bêbada, segurando a bebida em uma mão, tendo um cigarro em outra. A Vicky do futuro se confronta com a do passado, que diz para a Vicky do futuro que havia uma pessoa capaz de mudar tudo isso, a qual desvanece e vira fumaça.

A Vicky do passado volta para a ponte, joga o guarda-chuva no abismo e chora, pois, havia descoberto que não consegue interagir com as pessoas do futuro, pois elas eram como imagens holográficas; E não consegue interagir com o avô do passado. Assiste aos avós contarem a história de Jesus que nasceu para salvar todos os homens que a acompanhariam em todos os lugares; as imagens se dissipam com o nascer do sol. Tais fenômenos são considerados maravilhosos pois não há uma explicação natural do mundo conhecido que justifique tais fatos.

Vicky do futuro aparece na biblioteca e vê a do passado conversando com Pedro, ensinando álgebra para ele. Ela dá o número de telefone errado para o menino, que desenha a imagem de Vicky com uma gargantilha com pingente de coração. Ela é transportada para a igreja e vê Rafael e Amanda cantando no coral; sabia o que era prioridade: Deus vinha em primeiro lugar. Ela vê Vicky do passado cantar o hino *Amazing Grace* e logo volta para a ponte, onde não há estrelas no céu, somente a escuridão. Ela havia lançado o guarda-chuva no abismo da última vez que estivera ali. O fato de as viagens no tempo ocorrerem sem o guarda-chuva é um fenômeno sobrenatural maravilhoso, pois não é explicado por leis naturais.

Vicky percebe que sua fé se baseava na fé dos avós e dos pais, ela não era dela, mas sim do avô que falecera. Finalmente, Vicky admite: “eu creio em ti Senhor...” (p. 121). Logo aparece uma estrela no céu, e depois centenas de estrelas. E, a moça afirma a sua fé por Cristo e adormece, sendo transportada de volta ao seu tempo e mundo.

Ela acorda sendo socorrida pelos bombeiros, pois havia levado uma descarga do raio que caiu em uma árvore próxima. Pede para o bombeiro ler a carta do envelope amarelo que estava em sua bolsa, que lê: “Podemos nos ver no Natal?”. Era a carta de Pedro que ela recebera da amiga Amanda, ela sorri, pois havia voltado ao seu tempo.

A avó vem visitar a Vicky no hospital com uma vizinha, a dona Rosa, momento em que descobre que a dona Rosa foi quem lhe deu o guarda-chuva vermelho. Ao ser indagada sobre isso, dona Rosa explica que recebeu o guarda-chuva de uma jovem que vestia um vestido azul, cheio de estrelas.

Vicky, finalmente, confessa que ser a culpada pela morte do avô, porque ela havia passado o vírus para ele. Ela havia ido para a biblioteca ao invés de ficar em casa. A avó explica que a mãe de Vicky era médica, o avô foi orar pelo amigo acamado, o pai foi fazer compras, e ela própria ia ao cardiologista uma vez por mês, assim, não havia como saber quem

transmitiu o vírus para o avô. Mas, a culpa pela morte do avô e a falta de fé consumiriam Vicky e a levariam a um futuro desastroso.

Dona Rosa tinha um neto, que era justamente Pedro, o qual ao encontrar Vicky pergunta sobre a resposta à sua mensagem guardada no livro que dera a ela. Ela busca o livro e Pedro lê a mensagem que escrevera: “Vicky, [...] amar é ser vulnerável”, disse o nosso autor favorito. Nesse momento, eu me sinto o cara mais vulnerável do universo. E a culpa é sua” (p. 158). Lentamente, ele se aproxima dela e toca seus lábios nos dela. Quando tenta corresponder ao beijo, ela é chamada pela avó. Vicky aceita ser a namorada de Pedro, que entrega o colar com um pingente de coração para ela, no verso do qual havia o desenho de uma estrela. Os pais de Vicky estão também na mesa felizes; todos celebram a ceia de Natal e ela pede a palavra para contar a história do menino Jesus.

Vicky precisou fazer viagens para o futuro e para o passado para reavaliar a sua vida. Descobriu que não era uma jovem séria e compromissada com o seu futuro; teve consciência de que desprezava os amigos e a quem a amava e que era uma pessoa egoísta. Ao final, ela encontra a sua fé no poder sobrenatural de Deus e passa a estabelecer relações de afeto com todos à sua volta, como familiares e amigos. A estrela desempenha a função de elemento desestabilizador da narrativa, assim como a poeira dourada é responsável pelas viagens no tempo. São várias camadas de interpretação e a estrela surge no pingente que Vicky recebe de Pedro e no símbolo do nascimento de Cristo.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

O New London Group (1996, p. 33) refere-se ao termo letramentos no plural e chama a atenção para os novos tipos de letramentos, envolvidos na formação do estudante. Um dos aspectos primordiais do grupo é a necessidade de ser implementada uma “instrução aberta” (*overt Instruction*) que permite ao estudante ganhar “informação explícita” que possa guiar a sua prática. Partindo-se da necessidade da instrução

aberta no ensino da literatura, foram escolhidas estratégias do letramento literário que possam guiar as práticas de sala de aula.

No ensino de literatura, Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson (2011, p. 104) falam da importância de o leitor lidar com o “conhecimento prévio” e realizar conexões entre o texto e o conhecimento do estudante. Tal estratégia vem ao encontro da noção de horizonte de expectativa de Jauss (1994) que guia a recepção de uma obra, ao mesmo tempo em que estabelece diálogos com Zilberman (1982), que defende o papel da escola na construção desse horizonte de expectativa para se recepcionar uma obra.

Outra estratégia defendida por Souza e Cosson (p. 104) incide justamente na inferência que permite ao leitor chegar a uma “conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita em um texto”, mas, também, falam acerca da estratégia da visualização que “permite que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente”, o que torna a experiência de leitura algo pessoal e “significativo”.

A obra escolhida para ilustrar este artigo pertence ao gênero fantástico e tem no seu centro o sentimento de culpa da personagem principal pela morte de seu avô, o qual move a personagem principal a perder o rumo da vida, provocar a morte da avó, abandonar o curso universitário de Economia e os seus planos para o futuro. Com a morte da avó, a família ficaria fragmentada e ela se envolve com um rapaz casado.

A obra permite refletir sobre a pandemia de Covid, ainda que não se refira explicitamente a esse período, mas, é uma forma de o leitor lidar com as perdas e os sentimentos complexos envolvidos decorrentes da pandemia.

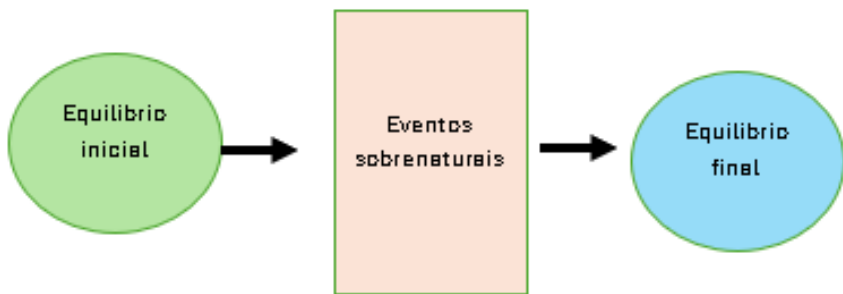
A atividade elaborada abrange 4 etapas. Na primeira etapa, os estudantes devem conhecer a noção de gênero fantástico como hesitação/vacilação frente ao fenômeno sobrenatural, assim como os seus desdobramentos em maravilhoso e estranho, de acordo com a solução adotada para explicar o fenômeno sobrenatural. Sendo a explicação sobrenatural, trata-se do gênero maravilhoso; sendo a explicação natural,

trata-se do subgênero estranho. Os estudantes devem compartilhar experiências prévias de leitura e recepção de obras fantásticas na literatura, no cinema ou em outra mídia. Dessa forma, a discussão permitirá aos estudantes a realização de exercícios com o seu horizonte de expectativa antes de realizar a leitura da obra.

Na segunda etapa, o(a) professor(a) realiza a leitura do primeiro capítulo do livro em sala, expondo os estudantes às estratégias de “conhecimento prévio”, “inferência” e “visualização” segundo Souza; Cosson (p. 104). Ao ativarem o conhecimento prévio, os alunos também serão confrontados com os horizontes de expectativa, o que pode prepará-los para a leitura e recepção de uma obra. A inferência irá auxiliá-los a ler nas entrelinhas e a fazer deduções acerca das personagens. A visualização do local (cafeteria), a interação entre os personagens (Amanda e Vicky) e o objeto sobrenatural (guarda-chuva vermelho) permitirão experiências pessoais na leitura. O professor então pedirá para os alunos que continuem a ler a obra em casa adotando-se a tais estratégias.

Na terceira etapa, os estudantes realizam a leitura e criam esquemas e desenhos que os auxiliem a visualizar a narrativa e a elaboração do tema. Para Todorov (1981), a narrativa pode ser descrita por meio de dois equilíbrios: o inicial, que é transgredido por eventos sobrenaturais, e o equilíbrio final, que é diferente do inicial.

Figura 1: Esquema da narrativa

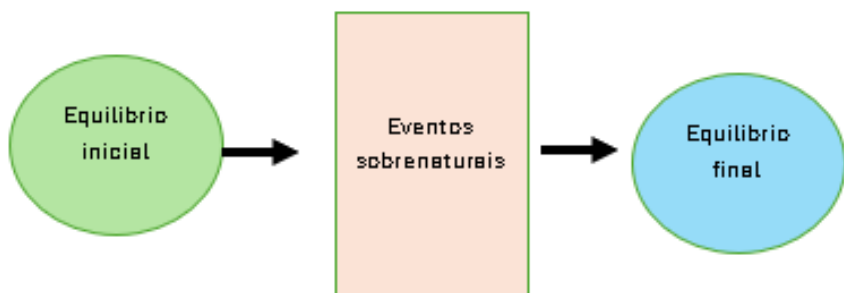


Fonte: elaborado pela autora baseado em Todorov (1981)

Os estudantes devem realizar a leitura e descrever o equilíbrio inicial, os eventos sobrenaturais e o equilíbrio final em um esquema para visualizarem a estrutura da narrativa. O esquema da narrativa leva à visualização da narrativa e à reflexão acerca do processo de transformação vivida pela personagem principal Vicky.

Na quarta etapa, o professor disponibilizará um outro esquema centrado na questão do problema. O problema inicial se relaciona com os problemas/eventos do passado e estabelece conexões com os problemas/eventos do futuro. Ao final, deve ser apontada uma solução final para os problemas. Tal esquema também permite ao estudante a visualização dos conflitos enfrentados pela personagem e a solução adotada. O foco no problema permite ao leitor visualizar a origem dos problemas, assim como, as consequências futuras de escolhas realizadas no presente.

Figura 2: Esquema do tema



Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, os estudantes apresentam o esquema em sala e realizam reflexões acerca de como as escolhas de pessoas podem levar a problemas futuros. Também podem refletir em como enfrentar os problemas decorrentes de escolhas passadas.

CONSIDERAÇÕES

A obra fantástica escolhida para ilustrar este artigo representa apenas uma possibilidade entre tantas obras voltadas ao público juvenil. Para se

trabalhar com obras fantásticas é necessário que o leitor conheça o gênero fantástico e seus desdobramentos nos subgêneros maravilhoso e estranho.

É necessário também adotar estratégias de leitura explícitas nas atividades de sala de aula, como “conhecimento prévio”, “inferência” e “visualização”, uma vez que elas contribuem para a realização de um processo de leitura, segundo os autores citados. O professor ainda pode variar as atividades inserindo também o *fan fiction* com a reescrita da obra, mudanças de perspectiva dos personagens, de cenários ou de elementos sobrenaturais. Pode também inserir a *fan art*, na qual os estudantes produzem desenhos, pinturas, colagens de personagens ou de elementos sobrenaturais. Outra sugestão incide na dramatização de trechos da obra como: Vicky sobre a ponte abaixo das estrelas, Vicky conversando com Pedro, Amanda confrontando Vicky pelo beijo dado em seu namorado, etc.

Os conflitos abordados na obra permitem aos estudantes se confrontarem com problemas da adolescência como: os conflitos amorosos, relação com os pais e avós, perdas na família e a relação com a religião. A obra permite uma reflexão aberta com várias temáticas inseridas em um contexto fantástico e uma jornada de autoconhecimento por parte do leitor. A obra responde ao que Donelson e Nilsen (1997) versam acerca da necessidade dos jovens se prepararem para a vida adulta por meio da experiência da leitura da literatura juvenil.

Nesse sentido, necessita-se de mais obras como as de autoria de Pat Müller que abordem de maneira integral a vida do jovem que enfrenta variados desafios.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e Didática**. São Paulo: Editora Moderna, 2023.

DONELSON, Kenneth L.; NILSEN, Alleen Pace. **Literature for Today's Young adults**. New York: Longman, 1997.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provação à teoria literária**. Trad. Sérgio Telladori. São Paulo: Ática, 1994.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita Orgs. *Leitura de literatura na escola*. Trad. Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17- 33.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Uma proposta para a sala de aula. In: Conteúdo e Didática de Alfabetização. UNESP, agosto, 2011, p.101-07. Disponível em: <https://is.gd/AIvk9l>. Acesso em: 20 ago. 2025.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. México: PREMIA, 1981.

TODOROV, Tzvetan. **The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre**. New York: Cornell U.P, 1975.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil**: Livro, Leitura, Leitor. In: ZILBERMAN, Regina Org. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 93-146.

CAPÍTULO VII.

DALCIDIO JURANDIR, CRÔNICA DE ALFREDO PARA UMA PEDAGOGIA DAS RUAS

Paulo Nunes

I – SABERES E OS DEGUSTADORES DE PEIXE FRITO

A sabedoria marajoara proclama que, antes de adentrar um espaço, devemos pedir licença. Isto dito, adentrar um novo território de saberes, o da educação, merece parcimônia. Minha formação de pesquisador, embora tenha o umbigo pregado na literatura, amadureceu no campo interdisciplinar. As disciplinas educacionais, no entanto, dialogam com vários campos de conhecimento. E é assim que trago Dalcídio Jurandir para essa “roda de saberes” que pretende ser enriquecida por este texto.

Ao falar de si, Dalcídio traça uma radiografia de seu perfil como intelectual, o que demanda sensibilidade e disciplina. Desta feita, lemos algo que nos servirá de amparo para nossos futuros argumentos:

Fui menino de beira-rio, do meio do campo, banhista de igarapé. Passei a juventude no subúrbio de Belém, entre amigos nunca intelectuais, nos salões da melhor linbagem que são os clubinhos de gente da estiva e das oficinas, dos doces e brabinbas namoradas que trabalhavam na fábrica¹.

Sou também de lá [do Marajó], sempre fiz questão de não arrearar pé de minha origem e para isso, ou melhor, para enterrar o pé mais fundo, pude encontrar uma filiação ideológica que me dá razão. Os temas dos meus romances vêm do meio daquela quantidade de gente das canoas, dos vaqueiros, dos colbedores de açai.

Uma das coisas que eu considero válidas na minha obra é a caracterização cultural da região. Acumulei experiências, pesquisei a linguagem, o falar paraense, memórias, imaginação, indagações.²

¹ O fragmento grifado enfatiza a ideia de pertencimento de DJ ao grupo dos Novos, mais conhecida como “geração Peixe Frito”.

² Da exposição “Dalcídio Jurandir, o barro do princípio do mundo”, curadoria de Célia Jacob e Paulo Nunes, Núcleo Cultural da Unama, sob coordenação de Francisco José Guimarães Cardoso, 2009, durante as celebrações do centenário do autor de **Marajó**.

O pertencimento ao Marajó e aos subúrbios de Belém, estão evidenciados acima. O que, no entanto, parece elucidativo é alinhamento de Dalcídio aos propósitos da Academia do Peixe Frito, grupo político-estético que acolhe parte de nossos saberes periféricos, latino-americanos, tonalizados de amazonicidade. Há que se destacar a ‘rebeldia ousada’ daqueles rapazes, quase todos pretos, pobres e filhos de migrantes não abastados, autodidatas da periferia da cidade no pós-*Belle Époque*, que, de certo modo, ‘chutaram o balde’ do galicismo esnobe e excludente porque europeizante.

O grupo liderado – dos anos 20 aos anos 50 do século passado – por Bruno de Menezes teve várias fases e nomeações: ‘Vândalos do Apocalipse’, ‘Academia dos Novos’, no entanto, é grupo que se celebrizou como ‘geração do Peixe Frito’, graças à perspicácia de Dalcídio Jurandir, que numa análise estético-sociológica, deu visibilidade às tensões e aos dramas dos intelectuais paraenses de então. É Dalcídio, um ‘bissexto’ participante da Academia do Peixe Frito³, o intelectual que é abordado aqui para tratar de uma possível ‘pedagogia das ruas’. Em outras palavras, a literatura acolhe os saberes da educação, como insurreição e discernimento informal de formação. Para tanto, quero falar de como o significante *pedagogia* está registrado no dicionário. Ao escrever a Bruno de Menezes a dedicatória de **Chove nos campos de Cachoeira**, Dalcídio escreveu: “Bruno, afinal este livro tem o sabor do peixe frito. Um abraço do Dalcídio, Rio, 1941”. No que Bruno responderá, em 1950: “Dalcídio, este São Benedito da Praia (folclore do Ver-O-Peso) tem o gosto do peixe frito. Belém, 18/10/50”.

Os amigos se rebatizam, inserindo-se, mutuamente, na filosofia de vida peixefritana.

II – PEDAGOGIAS PERIPATÉTICA E O CAMINHAR NAS RUAS DA CIDADE

Pedagogia, diz o dicionário **Dicio on-line**, é “a reunião de práticas e métodos que garantem a adequação entre o conteúdo didático e

³ Ler a crônica de De Campos Ribeiro sobre as reuniões lítero-musicais da geração que ocorriam na casa do Professor Berilo, no então bairro de São João, hoje Telégrafo, em Belém; refiro-me ao livro **Gostosa Belém de Otrora**, infelizmente esgotado em sua 2ª. Edição.

as pessoas que se utilizam dele”. O mesmo dicionário esclarece outra acepção do conceito e afirma que a Pedagogia é a “ciência responsável pela educação e pelo direcionamento de crianças e adolescentes com problemas de adaptação escolar...” Os conceitos podem ser questionados, duvidosos ou insuficientes, mas servem-me como ponto de partida para a argumentação quando, sobretudo, apontam a pedagogia como recondução de métodos e práticas que repensam a formação de crianças e adolescentes em ambiente escolar⁴. Este pretexto me faz abrir espaço para Dalcídio e sua literatura inquietante e questionadora, muitas vezes profética, que descortina as minúcias da Amazônia brasileira, em suas facetas interiorana e urbana.

Educação peripatética vem do nome grego, *peripatētikós* (περιπατητικός), que significa “andarilho” ou “perambulante”. Deste nome deriva a expressão *educação peripatética* que é um método de ensino-aprendizagem de se “aprender e ensinar caminhando”. O mestre desta escola é Aristóteles, filósofo que é o grande responsável pelas teorias de representação mimética da arte. Mas o que isto, afinal, tem a ver com a literatura de Dalcídio Jurandir? Logo mais elucidaremos.

Dalcídio Jurandir é de origem marajoara (ele nasce em 1909, em Ponta de Pedras, embora em Cachoeira do Arari é que tenha ‘se criado’, vivido até a adolescência; ali ele teve sua primeira formação escolar, vide a Escola Mista Estadual da professora Lucinda Simões). Sua obra literária – romance, poemas, cartas, crônicas e reportagens⁵ – tem forte tonalidade socialista; embora parte de seu romance tenda à inspiração autobiográfica, visto que o personagem Alfredo representa, no plano ficcional, uma experiência ressignificada da vivência do Dalcídio Jurandir Ramos Pereira. Talvez estejamos ante a uma narrativa “amazônica” e testemunhal ou de vivência profunda no chão das beiras de rios e barrancos.

Após a experiência umbilical no Marajó, com 13 anos, Dalcídio Jurandir (doravante identificado como DJ) migra para Belém, com o

⁴ Grifo meu.

⁵ Ver acervo do autor guardado no Centro de Memória a Amazônia, ligado ao curso de História da UFPA, em Belém do Pará.

objetivo claro de estudar. O que Dalcídio viveu foi refigurado alquimicamente na experiência narrativa de seu *alter ego*, Alfredo.

Don'Amélia, a mãe de Alfredo, preta, discriminada, mas “hábil nas astúcias”, planejou e executou um fado a seu filho: não queria que ele repetisse o destino de seus amigos de geração que terminavam se tornando pescadores ou vaqueiros. Amélia, certa vez, afirma (embora eu não faça aqui uma citação direta): “- Meu filho, estou fazendo um pé de meia para lhe mandar estudar em Belém”. Alfredo se entusiasma e ‘compra a ideia’ de sua mãe; ainda que, antes de mudar de cidade, o rapaz, ajudado pelo carocinho de tucumã, fantasiasse estar em Belém e nos campos floridos da Holanda.

Ao migrar para Belém (ver aqui o Ver-O-Peso como escola informal e polifônica nas vivências dos personagens) Alfredo percebe que, em primeira instância, a cidade lhe parece um centro de ‘aprendizado de estranhamentos’, o que não me parece pouco para um migrante do Marajó. Belém, quando o filho de don'Amélia era criança, era recordada como espaço acolhedor. Agora, na adolescência, como morador da capital, onde faria o exame de admissão para o grupo Escolar Barão do Rio Branco⁶, a cidade se reconfigura para ele.

Obstinado, Alfredo passa no exame de admissão, e começa a frequentar o sonhado Grupo Escolar Barão do Rio Branco, e o narrador diz, influenciado pelo entusiasmo do personagem: “Isto sim é uma escola!” (Jurandir, p. 86, 1960), enunciado que figura como um desdém da escola humilde de dona Lucinda Simões. O delicioso **Belém do Grão-Pará**, de 1960, romance editado pela Martins, abre caminho para se estudar as ruas como espaços de aprendizado de Alfredo, acompanhado de Libânia, seu Virgílio, Isaura, entre outros.

Alfredo descobre o grupo escolar Barão do Rio Branco (doravante BRB) como um mundo, em muitos sentidos, desconhecido e fascinante (descoberta de um “prédio que Alfredo julgou digno dum colégio, com seu gradil e portão” p. 61), embora estranho e, mais tarde, repugnante.

⁶ Até hoje o prédio da escola está preservado, na Braz de Aguiar com a Generalíssimo Deodoro, bairro de Nazaré, próximo da basílica de Nazaré, atualmente a instituição escolar é nominada como Escola Estadual Barão do Rio Branco.

O personagem, quando de sua admissão, emociona-se com tipos e compartimentos da escola, para ele, tudo parecia novidade. Mas o que mais lhe chama atenção são as professoras. A percepção de Alfredo é sinestésica, segundo aponta o narrador. As aparências físicas das professoras, seus modos de pronunciar as palavras, seus perfumes, tudo muito original, se comparado com a escola de Cachoeira. No grupo escolar de Belém, no entanto, ele sofre discriminação e repulsa por parte de seus colegas, meninos da cidade que o veem como um desajeitado migrante do Marajó. Entretanto nem tudo é sofrimento; o personagem se fascina com a grandiosa e bela edificação do BRB, elegante, monumental, até para os padrões arquitetônicos de hoje, no século XXI.

Alfredo estuda, esforça-se para ser exemplo de aluno, aplicado, e acaba reconhecido com o prêmio do ‘quadro de honra’ que a escola distribuía para os ‘melhores’ alunos em desempenho. Dona Inácia vibra com o ocorrido, enchendo-se de orgulho de seu agregado. Afinal valera a pena investir naquele ‘parente distante’, filho de Amélia, que os Alcântara acolheram na casa da Gentil Bittencourt, 160, próximo do 26 BC (depois NPOR e Casa da Acolhida da igreja de Nazaré), e depois na Estrada de Nazaré, 34, a ‘casa morta’, que virá abaixo no fim da trama, numa das cenas de maestria contadas pelo eficiente narrador de **Belém do Grão-Pará**.

Embora gozando amores e sofrendo dores no BRB, o estudante Alfredo desgasta-se com essa experiência, frustra-se com a educação formal que recebia ali. Os “lentes”, como eram reconhecidos os mestres e mestras do sistema educacional de então, imbuídos num projeto de escola colonialista e eurocêntrica, desvinculada da realidade amazônica (por isto excludente e discriminatória), enfatizam o que Paulo Freire chamou de “educação bancária”⁷, e diante da ação didático-pedagógica equivocada e não-libertária, as questões amazônicas não estão pautadas nos programas escolares dos professores do grupo Barão do Rio Branco.

⁷ Tal qual uma transação bancária, este tipo de educação, segundo Freire, apresenta um professor, dono inquestionável do saber, que deposita, na cabeça do estudante que pouco sabe, o conteúdo devido. Antidemocrática, essa modalidade de ensino não é libertária nem ajuda a tirar o estudante da escuridão da ignorância. O professor é sempre um profissional dono de si, autoritário e sem empatia com a experiência sociocultural dos estudantes. Ler a Pedagogia do Oprimido, livro de 1968.

O que provavelmente mais incomoda o estudante Alfredo é o ensino da Geografia, desatrelada da realidade. Os professores, mesmo diante da fartura de possibilidades de exemplificações práticas com os rios amazônicos, põem-se a declinar sobre os rios europeus. As aulas, em geral, enfadonhas e por vezes opressoras, eram desconectadas da realidade, o que incomoda Alfredo, que se inquiri: por que falar dos rios europeus se temos nossos, aqui perto?

De todo modo, observemos o modo como o personagem de BGP se vê enovelado no contexto educativo do BRB, especialmente no capítulo 8:

Emília levava-o [a Alfredo] ao Grupo escolar para o exame de admissão (...)

Emília caminhava salpicando sorrisos e adeusinhos aqui e ali, lenta: cumprimentou o merceiro da esquina (...)

Na Generalíssimo Deodoro, estava o prédio que Alfredo julgou digno dum colégio, com gradil e portão, no meio de uma larga área de recreio. Um homem escuro, maneta, manga inútil no bolso do paletó casimira, esbravejava contra os moleques que haviam trepado nas grades do jardim, para retirar um “papagaio”. Era o Grupo escolar Barão do Rio Branco. À entrada, o busto do Barão. O maneta, que era o porteiro, veterano de Canudos, como informou d. Emília, recebeu os dois com voz encatarrada e impaciente. Logo assomou, alta, cinzenta da cabeça aos pés, cabelo, rosto, vestido, sapato e a própria voz, a espartilhada Senhora Diretora. Da porta defronte, uma menina, num relâmpago, espionou. Outra arrisca um rabinho de olbo certo no coquinho pelado de Alfredo. E aquele zumbido de aulas, em baixo e em cima, inundou Alfredo de uma súbita decisão de passar no exame, arrependido de não ter estudado mais. Receou que as questões de aritmética fossem além das que lhe dava o professor Chiquinho.

Entrou na sala do terceiro ano, um pouco surdo, sem ver ninguém, embora sentindo à sua volta aquele numeroso e miúdo olhar da meninada. O quadro negro pareceu-lhe daqueles panos que lhe encobriam o rosto quando adoecia dos olbos. E o globo, na mesa, intimidou-o, fazia-o mais menorzinho que a formiguinha ali na banha do vestido de d. Emília (...) Uma voz de mulher assumia

proporções de um brado ecoando na sala, no edifício, no coração do menino, como se avisasse: não passarás, não passarás!

D. Emília conversava com a professora e Alfredo não encarava o universal olhar de toda a aula. Cabeça baixa, pés juntos e fincados no soalho de madeira branca e preta, dedinho na costela, era objeto da esmiuçante curiosidade dos alunos que aproveitaram para falar, rir baixo, abrir carteiras... Foi quando a professora se dirigiu a ele, de cenbo acolhedor. Era baixinha, testuda, bem pontuada, e limpa voz como uma redação grau dez, com aquela linguagem própria, exclusiva, das professoras (p. 86).

E prossegue o narrador que “fotografa o trajeto e a primeira experiência de Alfredo no BRB:

Prestou exame no meio do zumbido geral. E para espanto de Emília Alcântara, pois não passou?

Ele mesmo surpreendeu-se com o seu súbito desembaraço, e como cheiravam as professoras!

Dali em diante não podia separar a palavra “pedra”, lembrada por ele como um substantivo, de um perfume que errava no ar. Qual das três professoras tinha o perfume? A de lilás, óculos e pulseiras, a voz protetora? A de vermelho e alto peito rendado? Ou a primeira que lhe falou, um quanto bunduda, a voz entre vírgulas? Pedra era substantivo e aquele perfume? De que gramática? De onde? Todos os substantivos passariam a usar também aquele perfume que impregnava o vasto zumbido escolar... (p. 86)

O cenário de descobertas e novidades, afinal, mobilizavam o jovem estudante, acompanhado devidamente por Emília Alcântara, filha de Inácia e Virgílio, que o acompanha durante o exame de admissão. Observamos, dentre outras, os atravessamentos sinestésicos do texto, o modo como lhes encantam as professoras, visuais, trejeitos, perfumes, formas físicas arredondadas, voz forte, enfim, estilo de ensinar diferente da escola cachoeirense... nada passa despercebido do estudante e candidato à vaga.

Com o tempo, no entanto, o fascínio adolescente dilui-se e vira pó, visto que Alfredo se desencanta com o ambiente escolar. Exclusão,

discriminação, repulsa ao migrante, tudo corrobora para a desilusão do rapazinho. Mediante às necessidades mais básicas (a mesada que a mãe mandava atrasava), Alfredo resolve, como diz o narrador de BGP, “gazejar” (o popular gazetar) a aula. Senão, leiamos:

Naquela segunda manhã de casa nova, Alfredo resolveu gazejar e foi na Gentil ver o trem (...) Desceu à baixa; pela primeira vez desejou saber onde se escondiam os sapos e sentiu, mais do que nunca, o atraso da mesada do chalé.

Emília lhe falava, de mansinho, para não ofendê-lo. Nem cartas chegavam?

Caminhou pelo aterro do trilho na manhã que salpicava de amarelo, o capinzal, os bois pastando, telhas e bananeiras (...)

Voltou, aproximou-se do Grupo Escolar, viu o murmúrio das aulas que abandonara. Defronte, o muro que o separava das frutas. Tornou à estação [de trem] da Gentil, entrou no botequim para apreciar o sírio cortar os pães ‘cacete’. Alguns homens comiam os pedaços de pão com um apetite que Alfredo julgou nunca ter tido na sua vida (...) Sentiu-se distante da Estrada de Nazaré, como da Gentil. Teria sido melhor a Rui Barbosa ou procurado saber onde era a casa da tia Gualdina. Havia uma proibição para não ir lá(...). Foi quando um trem parou na estação. Alfredo teve uma lembrança. Tirou os sapatos, guardou-os com os livros no barbeiro amigo e foi à cata de carroto na estação.

Não ajustou o preço. O passageiro achou natural aquele moreninho, de olho enfiado na maleta. Fez aceno. Mais que depressa, Alfredo apanha a maleta, põe o saco nas costas, andou. Tudo muito repentino, como se fosse uma precisão da maior necessidade por desvalido ou para esquecer a Gentil, o chalé, a Estrada de Nazaré, o Grupo Escolar Barão do Rio Branco? Um carroto, tão num instante!

Os pés descalços doíam-lhe nas pedras da rua. O trem apitou, avisando que ia varar o bequinho que desembocava na Conselheiro Furtado, e entrou, raspando paredes, telhados, janelas, como se fosse entrando pelas casas, estas num terremoto. Endereço na mão, a bagagem. Lá ia o Alfredo no rumo da Quintino (...) (p. 207-8).

Ante toda necessidade econômica experienciada, diante de todo o apelo que as ruas lhe proporcionavam, Alfredo sente que a rua tem mais a ensinar, não somente pela provisão advinda da gorjeta que ajudaria a diminuir a vergonha de Alfredo, diante do atraso da mesada da sua mãe. A rua não “era só o alarido”, como preconizara Baudelaire n’**As Flores do Mal** (livro que provavelmente influenciou Dalcídio – e o Bruno de Menezes de **Bailado Lunar** também – na confecção de seu romance), a rua era um grande atrativo, que se constituiu como um intenso aprendizado, e as gorjetas ganhas no carroto configuram um potente conjunto de lições, em que Alfredo vê a cidade como uma grande e dinâmica escola a céu aberto.

E é deste modo que percebo na rua como espaço para a concretização de uma pedagogia do aprendizado – emaranhados de vivências, cenário aberto aos contatos, contrastes e negociações inter-humanas. As ruas de Belém, para Alfredo, o já aclimatado migrante, ocupa na vida das personagens o oposto das lições artificiais das salas de aula das escolas que são, física e simbolicamente, fechadas às experiências cotidianas dos seus educandos, senão vejamos um excerto significativo do romance em questão:

Tempo de tão singulares mudanças em Alfredo.

Do 160 ao Grupo Escolar era em três minutos, mas levava quinze ou mais. Saía cedo olhando para as cestas de pão, as tresnoitadas postas de peixe frito no balcão do botequim. O botequineiro, um sírio taciturno, partia gostoso os pães cacete, muito compridos em pedaços iguais (...) Eram servidos. Eram servidos a trabalhadores, bicheiros e ao mendigo de olhar sempre cordial par Alfredo como se o convidasse para a mesa, lhe quisesse contar as suas fabulosas fortunas (...) E Alfredo dava-lhe em réis. E ficavam perto um do outro... (p. 75).

A importância das ruas como fonte de observação social e palco dos aprendizados, faz-me pensar o modo como o autor empírico, Dalcídio Jurandir, soube reelaborar de três experiências fundamentais para que

sua obra se realizasse como projeto estético e político, numa perspectiva ‘do horizonte amplo’, democraticamente plurivocal, que se efetivou em sua obra. Refiro-me à organização política formal e partidária na Aliança Libertadora Nacional, e, mais tarde, no Partido Comunista, que atendia aos apelos das lutas de classes, o que se pode ver em todo seu romance, especialmente em **Linha do Parque**, que aborda a greve operária dos estivadores no porto de Rio Grande, no Rio Grande do Sul.

É fundamental também o engajamento no jornalismo, que acaba por aperfeiçoar o olhar dos profissionais de Comunicação, direcionando-o para a observação de tipos e cenas urbanas. A prática cotidiana do jornalismo também enriquece o senso de observação do entorno e a escrita dessa observação que é aprimorada no ofício para além das redações dos jornais. Por fim, e o mais decisivo, no que diz respeito à literatura dalcidiana é a convivência do autor, mesmo que esporádica, com a geração do Peixe Frito, para quem as ruas ensinam e protagonizam as necessidades dos até então excluídos do protagonismo literário paraense.

No plano global, Baudelaire já havia preconizado, em **As Flores do Mal**, a respeito da necessidade de circular e observar as ruas – a *flanerie* (o flanerismo). É fato que, conforme sabemos, Baudelaire pagou um preço alto por pensar e agir assim, confrontando-se com a estética dominante e o ‘espírito do tempo’ provinciano de então. O poeta francês ao criar uma literatura além dos padrões do provincianismo das elites parisienses dos fins do séc. XIX, mexe num vespeiro. Resultado: prisão e marginalidade, acompanhadas de indenização ao Estado por escrever literatura fora dos padrões morais daquele tempo. Se Baudelaire foi à falência, **As Flores do Mal**, no entanto, marcam em definitivo a literatura do Ocidente.

Foi com Baudelaire, no entanto, que aprendemos a ouvir, via literatura, o “alarido nas ruas”, como aliás se lê **na tradução de Ivan Junqueira para o poema icônico (talvez o mais icônico de todo o Ocidente nos Últimos três séculos) ‘A uma passante’**:

A rua em torno era um frenético alarido.
Toda de luto, alta e sutil, dor majestosa,

Uma mulher passou, com sua mão suntuosa
Erguendo e sacudindo a barra do vestido.

Pernas de estátua, era-lhe a imagem nobre e fina.
Qual bizarro basbaque, afoito eu lhe bebia
No olhar, céu lívido onde aflora a ventania,
A doçura que envolve e o prazer que assassina.

Que luz... e a noite após! – Efêmera beldade
Cujos olhos me fazem nascer outra vez,
Não mais hei de te ver senão na eternidade?

Longe daqui! tarde demais! “nunca” talvez!
Pois de ti já me fui, de mim tu já fugiste,
Tu que eu teria amado, ó tu que bem o viste!⁸

A Academia do Peixe Frito é um movimento aparentemente irreverente, de certo modo anárquico; com todas as suas contradições, os peixefritanos percebem, dentre outras, que era preciso descolonizar a literatura e as artes, tingindo-a de amazonicidade. E mais: buscava inserir no quadro de poemas, narrativas e reportagens os sujeitos das periferias, pretos, cabocos, indígenas, migrantes pobres⁹. No meu modo de ver, Dalcídio foi um dos mais destacados intelectuais nesse projeto de ‘mostrar a cara da Amazônia’ a partir dos renegados pelo capitalismo.

Mas nem só do espaço urbano se faz o aprendizado não formal, Pode-se ainda pensar num Dalcídio como educador eco-poético, a saber, num trecho já clássico de *Passagem dos Inocentes*, que denominamos de “O velho e os miritizeiros”¹⁰

O avô, calombento, andava um pouco de banda, o peito ossudo, queixoso dos rins; do cabelo cinzento as moitas em volta da careca tostada, um olhar de zangadão fingidor, mesmo dizendo uma graça era sisudo; mesmo com a caninha lhe subindo, o sempre pausado no falar. Tinha uma voz de provérbio. Sentado no molho de cipó,

⁸ BAUDELAIRE, Charles *As Flores do Mal*. Edição bilingue. Tradução de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985: p. 361.

⁹ O Modernismo paraense, esclareça-se, nada tem a ver, inicialmente com o movimento de São Paulo. Nosso diálogo se deu com Pernambuco e o grupo inovador de Joaquim Inojosa.

¹⁰ In: *Passagem dos Inocentes*, Falangola Editora – Belém – PA – 1984.

entre os cestos de tala ainda verde, o avô destrançava as fibras, ou no mochinbo a enfiar tala por tala, os dedos, que pareciam entrelaçados, no tecer tão maneiro, tão sabidos, o avô dedilhava. E Alfredo teve uma semelhante visão: o avô não tecia, tocava. O cantar, e o gemer, o bulício das folhas e do chão saíam de sua harpa. (Que harpa, Alfredo via, horas, no dicionário.) Os cestos e paneiros enfeixados noutra manbã, lá se iam no ombro do avô para o trapiche. Entre o avô e os miritizzeiros os havia uma sociedade. Das folhas de miriti que trazia, compridas ripas, saía que saía paneiro, quanto? E aqui em casa era todo de miriti o paredame da cozinha, varanda, fundos, porta, janela de miriti. Até possível seria que ao ver o velho, os miritizzeiros avisavam: lá vem o nosso bom Bibiano. O miriti era o fio de sua fiação, dizia. E do miriti dava ao neto os frutos luzentes duros, casca vermelha, polpa dourada. Quem mandava para o chalé aqueles paneiros de miriti era sempre o avô. As frutas na despensa iam aos poucos amolecendo, ou coziam na lata d'água fervendo, delas a mãe espremia o vinho. Bom camarada o miriti, caroço grelando no caminho do igarapé onde, na enchente, as frutas bubuiavam, já moles que Alfredo com delícia descascava devagarinho comia. Seguiu uma vez o avô até o miritizal, o velho ali sentava, também miritizzeiro, silencioso: antes de apanhar as palmas olhava os seus iguais um a um, como se quisesse mesmo ser um deles, ou dentro de cada um visse uma pessoa de seu sangue.

Deste modo, podemos concluir que este intelectual, com sua literatura nos ensina a ver para além do óbvio. Sua escrita ensina a reeducar os sentidos para observar a Amazônia de diversos pontos de vista, para além da ideia de uma região exótica, folclórica, esvaziada de vidas e conflitos humanos. Um humanista como Dalcídio Jurandir, ao colocar em xeque os vícios dos métodos colonialistas de ensinar, acaba instituindo uma pedagogia das ruas, um ecopoésia das matas. Os que duvidarem, que o leiam. A sorte está lançada.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. **As Flores do Mal**. Trad.: Ivan Junqueira. Rio de Janeiro, 1985.

DICIO ONLINE: dicionário de Português, disponível em: <https://is.gd/floPZL>

JACOB, Célia.; NUNES, Paulo. **Exposição “Dalcídio Jurandir, o barro do princípio do mundo”**, curadoria de Célia Jacob e Paulo Nunes, Núcleo Cultural da Unama, sob coordenação de Francisco José Guimaraes Cardoso, 2009, durante as celebrações do centenário do autor de **Marajó**

JURANDIR, Dalcídio. **Belém do Grão-Pará**. Martins Editora, 1960.

JURANDIR, Dalcídio. **Passagem dos Inocentes**. 2 ed., Belém, Falangola Editora, 1984.

NUNES, Paulo. **Dalcídio Jurandir, o reinventor do caroço de Tucumã**. Belém, IOEPA/ Editora Pública Dalcídio Jurandir, 2022.

NUNES, Paulo; COSTA, Vânia Torres et al. **Um olho no peixe o outro na...** Belém, Folheando, 2020.

NUNES, Paulo; FARES, Josse. **Pedras de Encantaria**, Belém, Universiade da Amazônia, 2001.

RIBEIRO, De Campos. **Gostosa Belém de Outrora**. 2 ed., SECULT-PA, 1998.

ANEXO

Notas biobibliográficos de Dalcídio Jurandir

Dalcídio Jurandir Ramos Pereira, nasceu em Ponta de Pedras (Ilha do Marajó, PA) e faleceu no Rio de Janeiro, em 1979. Escritor, comunista, participou ativamente do movimento da Aliança Nacional Libertadora. Foi preso em 1935, tendo ficado dois meses no cárcere. Em 1937, foi preso novamente e ficou três meses detido. Foi redator e repórter em jornais comunistas: o diário Imprensa Popular, o semanário A Classe Operária e o periódico cultural Para Todos e escreveu para vários outros veículos. Em 1952 viajou à União Soviética e em 1953 ao Chile e publicou o restante de sua obra, inclusive em outros idiomas. Em 1972, a Academia Brasileira de Letras concede ao autor o Prêmio Machado de Assis, entregue por Jorge Amado, pelo conjunto de sua obra.

É autor de cartas, poemas esparsos, textos jornalísticos, mas se notabilizou como romancista brasileiro. Seu conjunto de romances contextuais sobre a Amazônia ficou conhecido como Ciclo do Extremo

Norte; escreveu um ‘romance proletário’, denominado **Linha do Parque**, publicado no Brasil e na URSS. Seu romance mais conhecido é **Chove nos Campos de Cachoeira**, sua estreia, em 1941. Em Belém, antes de migrar para o Rio de Janeiro, iniciou sua militância no jornalismo das revistas literárias e pode ser identificado como um dos “integrantes tardios’ da Academia do Peixe Frito, grupo liderado por Bruno de Menezes. Parte de seus poemas foram publicados em 2011, com o nome de **Poemas impetuosos**, pela editora PakaTatu; suas cartas com Maria de Belém Menezes, foram publicadas em 2 volumes, identificados como **Epístolas Poéticas I e II**, em 2022 e 2024.

Dalcídio Jurandir recebeu, ainda em vida, os principais prêmios literários de seu tempo.

CAPÍTULO VIII.

AS CONSTRUÇÕES SINTÁTICAS COM VERBOS DE ALTERNÂNCIA CAUSATIVA, O USO DO INFINITIVO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Prof. Dr. Ednalvo Apóstolo Campos¹

INTRODUÇÃO

Os verbos conhecidos na literatura como verbos de alternância causativa estão largamente presentes na oralidade e na escrita e apresentam diferentes padrões comportamentais, sobretudo, na oralidade. Em gêneros textuais tidos como mais conservadores observa-se, de modo geral, uma tendência à Marcação Excepcional de Caso, ou à presença de construções ECM, como atestado na literatura (ECM - *Exceptional Case Marking*) (Chomsky, 1981, 1986). Por outro lado, na oralidade do Português Brasileiro (PB), em vez do fenômeno da Marcação de Caso Excepcional, ocorre mais frequentemente, o uso de pronomes tônicos nas sequências de sentenças encaixadas introduzidas pelos conhecidos verbos de alternância causativa. Eis alguns exemplos:

- (1) a. O professor mandou o aluno ler o livro.
- b. O professor mandou-o ler o livro.
- c. O professor mandou ele ler o livro.

As sentenças em (1a) e (1b) são referendadas pela variedade padrão ou norma padrão (Faraco, 2008). Em (1b), ocorre o fenômeno da marcação excepcional de caso (ECM), em que ao sujeito da oração encaixada – o pronome clítico “o” – é atribuído o caso acusativo pelo verbo da sentença matriz – *mandar*. Já a sentença em (1c) é condenada pelas gramáticas normativas mais tradicionais (Cunha e Cintra, 2015; Almeida, 1999; Rocha Lima, 2007).

¹ Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará, doutor e Filologia e Língua Portuguesa pela USP.
CV: <https://lattes.cnpq.br/4649206396357044>

Neste trabalho, serão abordadas as construções sintáticas acima mencionadas, além das questões que envolvem o infinitivo impessoal na produção escolar escrita, bem como o infinitivo flexionado, ou infinitivo pessoal.

Sobre o infinitivo impessoal e o infinitivo flexionado, toma-se como base a pesquisa defendida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da UEPA por Aurilene Amaral Sousa (2021) que, partindo de sua experiência escolar com turmas do ensino fundamental e médio, e instigada pela produção escrita de seus alunos relativamente à presença e ausência da consoante velar “r” em construções com verbos no infinitivo ou quando deveriam estar conjugados, como, por exemplo: “Eu não conseguir fazer / Ele estár atrasado / Ele vai fazê”, propôs um Guia Didático voltado ao ensino do infinitivo² tanto impessoal quanto flexionado (pessoal).

As construções de infinitivo flexionado ligam-se ao fenômeno da marcação excepcional de caso, conforme se pode verificar no exemplo (1), retomado em (2):

- (2) a. O professor mandou o aluno ler o livro.
- b. O professor mandou ele ler o livro.
- c. O professor mandou nós lermos o livro
- d. O professor mandou eles lerem o livro

Nessas construções, em PB, a marcação excepcional de caso – construção preferida pelos gramáticos tradicionais – dá lugar, na oralidade, à construção de infinitivo flexionado ou pessoal, preferida dos brasileiros, com o uso do pronome tônico como sujeito da sentença encaixada à sentença matriz, composta pelo verbo de alternância causativa “mandar”.

Objetiva-se, após as discussões teóricas sobre as construções sintáticas dentro do escopo da alternância causativa, da marcação excepcional de caso e do uso do infinitivo e do infinitivo flexionado, fazer uma reflexão acerca do ensino de língua portuguesa e discutir estratégias de ensino para abordagens que envolvam essas construções.

Compõem esse texto essa seção introdutória, seguida das construções de alternância causativa e infinitivo flexionado, a fim de apresentar resumidamente as características dessas construções; uma seção de rese-

² SOUSA, Aurilene Amaral. Guia Didático para o Ensino do Infinitivo. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará, 2021.

na do trabalho de pesquisa de Aurilene Amaral Sousa (2021), composto de reflexões sobre a abordagem dessas construções em turmas do ensino fundamental e médio, com vistas a auxiliar o docente de língua portuguesa.

AS CONSTRUÇÕES DE ALTERNÂNCIA CAUSATIVA E DE INFINITIVO IMPESSOAL E PESSOAL (FLEXIONADO)

Os Verbos de alternância causativa

De modo geral, os verbos de alternância causativa apresentam duas variantes: uma variante transitiva e uma inacusativa (ou pseudo transitiva, cf. Galves, 1998, p. 19). São construções nas quais um verbo transitivo vem acompanhado somente de seu argumento interno na posição inicial. Essas construções têm levado muitos linguistas a defenderem que o PB se comporta sintaticamente como uma língua orientada pelo tópico. São exemplos desses verbos: *abrir, quebrar, aumentar, fechar, terminar, afundar, derreter, reprovar etc.* A causatividade desses verbos é advinda do fato de serem capazes de apresentar uma mudança de estado, como ilustra o exemplo abaixo:

- (3) a. Maria abriu/fechou a janela.
b. A janela abriu/fechou.
c. O relógio quebrou o ponteiro³

Em (3 a) ocorre uma construção transitiva com dois argumentos selecionados pelo verbo, sendo um agente e um paciente. Em (3b) o argumento paciente é alçado para a posição do sujeito, mas não é o agente do evento “abrir/fechar”; já em (c), apenas parte do complemento do verbo “quebrar” – “o ponteiro do relógio” –, é alçada à esquerda. Ocorre o fenômeno da alternância sintática ou causativa com a transformação sintática, passando a uma sentença inacusativa (não transitiva) cujo sujeito é o paciente, ou parte dele, na correlata transitiva. Galves (1998) chama essas construções, largamente usadas no PB, de construções pseudo-transitivas⁴.

³ Exemplo retirado de Galves (1998, p. 21)

⁴ Essas construções são atestadas no Português Brasileiro há bastante tempo. Estão presentes no estudo seminal de Eunice Pontes O tópico no português do Brasil (Pontes, 1987). São exemplos atestados pela autora: O pneu furou, A belina deita o banco, Bolo eu gosto... Em que há uma derivação a partir do deslocamento de complementos nominais e adjuntos para a posição esquerda da sentença, concorrendo com a posição de sujeito.

Além da alternância sintática mencionada, um segundo grupo de verbos como *fazer*, *mandar*, *deixar*, também permite outro tipo de alternância causativa a partir de uma predicação complexa formada por uma sequência de duas orações. A oração completiva que forma essa predicação complexa na tradição gramatical normativa, segundo Cunha e Cintra (2015), Almeida (1999) e Rocha Lima (2007) é considerada “correta” somente quando há emprego de pronomes clíticos como sujeitos das orações encaixadas, não cabendo, nessa posição, um pronome reto. São exemplos de Almeida (1999, p. 412, 548)⁵:

- (4) a. Mandei-os procurar (mandei os homens procurar).
- b. Deixaram-me sentar.
- c. O médico fê-la entrar

Além dos verbos causativos, verbos sensitivos como *ver*, *ouvir*, *sentir*, *notar*, *perceber*, *observar*, *escutar* e *imaginar* também possibilitam esse tipo de construção:

- (5) a. Eu as vi(-as) sair
- b. Ele as notou/observou(-as) entrar

Nessas construções prototípicas do português europeu (PE), o verbo da oração encaixada não licencia o sujeito (Caso nominativo), é o verbo da oração principal que irá atribuir o caso acusativo (objeto direto) ao sujeito da oração completiva. O pronome clítico corresponde ao sujeito do infinitivo, no caso, o sujeito acusativo.

No PB, no entanto, essas orações de predicado complexo, são largamente produzidas como em (6), licenciando o pronome tônico na posição de sujeito das orações completiva de infinitivo flexionado.

- (6) a. Eu vi elas saírem.
-b. Ele notou/observou ela(s) entrar(em).

A essas construções é atribuída a marcação excepcional de caso, conforme Chomsky (1981, 1986). Mateus *et al* (2003) também apresenta a noção dos verbos de alternância causativa, afirmando que o pronome pessoal átono é sujeito de uma oração, e, ao mesmo tempo, é complemento desses tipos de verbo e, Mateus *et al* (2003) também corrobora

⁵ Retirado de Almeida (1999), p. 412, 548).

que, no PE, mesmo o pronome estando no plural, ele não irá concordar com o verbo do infinitivo, excetuando-se os casos em que o sujeito da encaixada é diferente do sujeito da oração principal.

Como mencionado, o PB licencia todas essas construções e expressa visivelmente a concordância do infinitivo flexionado ou infinitivo pessoal com o sujeito, conforme os exemplos em (6) que, apesar de condenados pelas gramáticas, têm produção efetiva na variedade falada.

Na seção seguinte, essa noção será abordada em conjunto com o infinitivo impessoal.

Infinitivo impessoal e infinitivo pessoal (flexionado)

O infinitivo é tradicionalmente descrito como forma nominal do verbo, palavra que exerce, ao mesmo tempo, as funções de verbo e de nome assim como o gerúndio e o particípio. Essas três formas caracterizam-se por não apresentarem marcadores de tempo e modo. Portanto, o infinitivo impessoal é aquele que não possui sujeito e flexão; essa noção ganha certa ambiguidade, no entanto, pelo fato de a língua portuguesa também permitir a forma pessoal do infinitivo, quando apresenta um sujeito, como já mencionado. Assim, enquanto o infinitivo impessoal não possui sujeito nem flexão, o pessoal varia em número e pessoa, tem seu sujeito pessoal e pode ser flexionado de acordo com a pessoa do sujeito.

Vale a pena trazer algumas noções da tradição gramatical expressas nas gramáticas de português. De acordo com Rocha Lima (1999), o infinitivo impessoal é empregado quando ele não possui caráter imperativo e nem referência de sujeito. Além disso, é utilizado como complemento de adjetivos, regido com preposição “de”, precedido de preposição “a” equivalente a um gerúndio, e quando sofre locução com outro verbo designando modo ou fim. Além desses aspectos morfológicos, há casos em que o infinitivo sem flexão se une como verbo principal a auxiliares, como *ir* e demais auxiliares modais, como *poder*, *saber*, *querer* e *dever*.

Exemplos retirados de Rocha Lima (1999 [1957] p.502)

(7) a. Fumar é nocivo à saúde (infinitivo impessoal)

b. Trabalha, meu filho, para agradar a Deus (infinitivo pessoal não flexionado)

c. Trabalha, meu filho, para agradares a Deus
(infinitivo pessoal flexionado)

Já o infinitivo pessoal, forma condenada por gramáticos tradicionais como Rocha Lima (1999, p. 541), segundo Maurer Junior (1968, p 68), pode ter surgido a partir do infinitivo românico comum, por influência da semelhança formal com o subjuntivo futuro. Assim, o emprego do infinitivo pessoal flexionado deve ocorrer nas seguintes situações: a primeira, quando houver a presença nítida do sujeito; quando está expresso, a sua presença é notada pela desinência verbal e, também, quando o sujeito é utilizado para dar maior ênfase e harmonia em uma oração.

Miriam Lemle (1984), ao tratar do tema dos infinitivos impessoal e pessoal, discute exemplos do PB envolvendo verbos declarativos e epistêmicos, como os exemplos em (8):⁶

(8) As italianas sabem ser(em) encantadoras. (Lemle: 183)

Na breve discussão desses exemplos, Lemle defende que há uma distinção semântica entre as versões com e sem flexão das sentenças em (8). Na versão com flexão, para a autora, a sentença expressa a ideia de que as italianas têm conhecimento do fato de serem encantadoras; na versão sem flexão, a sentença diz que as italianas sabem ser encantadoras (quando querem).

As versões ou possibilidades semânticas defendidas por Lemle (1984) estão diretamente ligadas à possibilidade de os infinitivos serem impessoais ou pessoais, que, na opinião da autora, são portadores de variáveis semânticas distintas. Buscando entender melhor o que defende Lemle, pode-se, então, postular que quando a variável é pessoal (infinitivo pessoal), a leitura é de que “ser encantadora” é um traço consciente e permanente do sujeito; já quando a leitura é impessoal (infinitivo impessoal) a variável semântica diz que “ser encantadora” é um traço consciente, mas não permanente, ao contrário, é acessado e manipulado conforme a intencionalidade do sujeito em questão – as italianas.

Na seção seguinte apresenta-se uma breve resenha do Guia do Infinitivo elaborado por Aurilene Amaral de Sousa (2021), com vistas à lida do professor de língua portuguesa com a temática do infinitivo.

⁶ Os exemplos retirados de Lemle (1984, p. 183, 184) foram renumerados.

A PESQUISA DE SOUSA (2021)

Sousa (2021) parte de constatações advindas de sua vivência na prática docente com turmas do Ensino Fundamental e Médio, no tocante às dificuldades e erros com o emprego do infinitivo na produção textual de seus alunos. A autora partiu da constatação da frequência do apagamento do /r/ e da hipercorreção na escrita de seus alunos:

Entre tantas razões, destaco a dificuldade que os alunos, geralmente, apresentam ao usar o infinitivo em sua forma impessoal, com terminação em -AR, -ER, -IR, na escrita. Por diversas vezes, já encontrei nos textos dos meus alunos, por exemplo, o apagamento do /-r/ final em sistema silábico CVC, como em: “[...] *defende que não se pode per-DE a essência, mora na cidade mas na se transformou.*” (Sousa, 2021, p. 10)

A fim de melhor entender e buscar estratégias para superar essas dificuldades na sua prática docente, Sousa (2021) debruçou-se sobre a temática do infinitivo e realizou uma pesquisa em que busca descrever os contextos de uso do infinitivo na escrita de alunos do terceiro ano do Ensino Médio e produzir um guia didático destinado aos docentes da educação básica, voltado para o ensino da forma infinitiva do verbo. Em sua pesquisa, aplica um questionário aos docentes a fim de obter subsídios para a atividade que finaliza com a elaboração de um Guia Didático para o Ensino do Infinitivo, avaliado e aprovado por professores de língua portuguesa do Ensino Médio.

Sua pesquisa envolveu um levantamento das ocorrências do Infinitivo, aplicação de questionários para professores por meio do *Google Forms*, produção de um guia didático para o ensino do Infinitivo e validação do guia por meio de um grupo focal (*Google Meet*) e de um questionário pelo *Google Forms*, obtendo resultado satisfatório entre os professores, pela relevância do tema e sua superação na prática escolar.

Sua problematização partiu do seguinte questionamento: “Como os professores do Ensino Médio avaliam/validam a viabilidade de um

guia prático para o ensino do Infinitivo no Ensino Médio?” Além de se fundamentar nas questões norteadoras: Como os alunos utilizam a forma infinitiva do verbo em sua escrita? O que dizem os professores sobre o processo de ensino que desenvolvem sobre o Infinitivo? Como o professor de língua portuguesa avalia uma proposta de guia didático para o ensino do Infinitivo?

Sousa (2021) buscou apresentar alternativas mais produtivas para o ensino de Gramática na sala de aula, como as defendidas por Bagno (2007), (2012), Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2008), Vieira (2018), Franchi (2006), dentre outros. Seu estudo baseia-se em levantamento bibliográfico relacionado à temática e à constituição de um corpus com atividades de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Na sequência apresenta-se, resumidamente, a abordagem teórica trazida por Sousa.

Quando se deve usar infinitivo impessoal e não o flexionado⁷

I) Emprega-se o infinitivo impessoal quando a ação por ele expressa não fizer referência a nenhum agente determinado ou identificável pelo contexto (Maurer Jr., 1968, p. 235-236).

(9) Ler é ganhar asas para o mundo

II) Quando, em frase nominal de acentuado caráter afetivo, tem sentido narrativo ou descritivo (Infinitivo de Narração):

(10) O pai nos cabarés, nas casas das mulheres, gastando com raparigas, jogando nos hotéis, nos bares, com os amigos bebendo. A mãe **a fenecer** em casa, a ouvir e a obedecer.

III) Quando, precedido da preposição *de*, serve de complemento nominal a adjetivos como *fácil*, *possível*, *bom*, *raro* e outros semelhantes.

(11) Sorvete de pitanga é fácil **de fazer** e leva apenas três ingredientes.

IV) O infinitivo depende de um adjetivo, de um substantivo ou de um verbo em construções em que corresponde a um infinitivo de finalidade.

(12) Aprenda a criar e manter o estilo barba **por fazer**.

⁷ Os exemplos a seguir são retirados de Sousa (2021), elencados a partir do estudo de Maurer Jr (1968), e do corpus coletado pela autora.

(13) Controle as contas a pagar.

V) Quando, regido da preposição *a*, equivale a um gerúndio em locuções formuladas como os verbos *estar*, *andar*, *ficar*, *viver* e semelhantes:

(14) A variante Delta está ou não **a causar** sintomas novos? (Português Europeu).

(15) Lá fora o dia começa cedo, e nós não temos nada **a perder** [...]” (LAGUM, Ana Gabriela).

VI) Quando apresenta valor de imperativo.

(16) **Excluir** sua conta.

VII) Quando pertence a uma locução verbal e não está distanciado do seu auxiliar:

(17) Salvador **deve ter** cinco dias de Réveillon e Carnaval em 2002, diz prefeito.

VIII) Quando depende dos auxiliares causativos (*deixar*, *mandar*, *fazer* e sinônimos) ou sensitivos (*ver*, *ouvir*, *sentir* e sinônimos) e vem imediatamente depois desses verbos ou apenas separado deles por seu sujeito, expresso por um pronome oblíquo:

(18) **Deixa eu dizer** que te amo, Deixa eu pensar em você (Marisa Monte, Amor I love you)

(19) **Deixa acontecer** naturalmente / Eu não quero ver você chorar [...]”(Grupo Revelação)

(20) “Quem **mandou largar** a rede?” (Não pare, composição de Priscila de Paula)

Quando se deve usar infinitivo flexionado

O infinitivo flexionado é empregado quando apresenta sujeito próprio, expresso ou não, e independente se o seu sujeito é o mesmo do verbo regente ou não (Maurer Jr., 1968, 236).

I) O infinitivo tem sujeito expresso no texto, seja diferente do sujeito do verbo regente ou que seja idêntico a ele.

(21) Sei **terem** eles decidido a questão de maneira pacífica e inteligente.

(24) “A mãe sacrificou-se para **terem** os seus filhos uma vida digna e feliz;

(25) Apesar de **serem** eles alunos brilhantes, não podem descuidar-se do estudo diligente e contínuo.

II) O infinitivo não tem sujeito expresso, mas refere-se a um “agente” determinado não indicado no contexto.

(26) Vale a pena **tentarmos** ainda uma vez.

(27) Espero que tenham concluído o trabalho antes de **voltarmos**.

Quando o uso do infinitivo impessoal ou flexionado é facultativo

Emprega-se facultativamente o infinito impessoal ou infinito flexionado, com preferência, ora a um, ora a outro, quando este, apesar de não ter sujeito próprio, exprime uma ação exercida por um agente que conhecido **emos** do contexto (Maurer Jr., 1968, p. 237).

I) O infinitivo será sempre impessoal, quando se prende a um verbo regente (com um verbo auxiliar e com verbos de movimento) e a ação por ele expressa se refere ao sujeito do mesmo verbo.

(28) **Quero voltar** ao início de tudo

(29) Quando os nazistas **vieram buscar** os socialistas eu fiquei em silêncio.

II) Costuma ser flexionado, quando há distância entre o infinitivo e o verbo regente:

(30) **Costumavam** os filhos... **reunirem-se** (José de Alencar);

(31) **Vamos**, pois, ao túmulo, **considerarmos**-lhe o vazio, e **escutarmos** o anúncio do anjo” (Rui Barbosa).

III) Quando o infinitivo constitui uma oração adverbial reduzida, é facultado o uso impessoal ou pessoal.

(33) Viemos cedo, por **estar** ansiosos de conhecer os resultados.

(33) Ao **saber** da notícia, ficaram apavorados.

(35) Viemos cedo, por **estarmos** ansiosos de conhecer os resultados.

(36) Ao **saberem** da notícia, ficaram apavorados”;

IV) Quando o infinitivo se prende a um verbo regente (alternância causativa) e a ação por ele expressa se refere ao objeto direto ou indireto do mesmo verbo, emprega-se de preferência o infinitivo impessoal quando o complemento do verbo regente é um pronome pessoal ou quando, sendo outro pronome qualquer ou substantivo, está posposto ao infinitivo⁸.

(37) Mandaram-nos **sair**.⁹

(38) Ouvei **chegar** os carros. (construção de predicado complexo)

(39) ?Ouvei os carros chegar.

(40) Ouvei os carros chegarem

Vale a pena comentar as sentenças em (38, 39, 40) uma vez que (38) forma uma construção sintática de predicado complexo de uso mais raro no PB. A essas construções é indicado o infinitivo impessoal (ouvi chegar). No PB emprega-se mais comumente a sentença (40); já a sentença (39), com o sujeito sintático “os carros” soará “menos aceitável” do que “ouvi-os chegar”, que não é produtiva no PB falado. Terá ampla preferência pelos falantes brasileiros o emprego da forma flexionada em (40).

V) Emprega-se mais comumente o infinitivo flexionado quando o complemento do verbo regente, sendo um substantivo ou um pronome qualquer, menos o pessoal, vem anteposto ao infinitivo.

(41) Mandaram **os meninos saírem**.

(42) Vimos **os soldados chegarem**.

VI) Quando o infinitivo é encabeçado por preposição, encontram-se igualmente as duas formas do infinitivo; mais frequentemente a forma flexionada: a forma impessoal é mais comum quando o objeto direto ou indireto do verbo regente é constituído de um pronome pessoal.

(43) Convidaram os peregrinos **a entrar**

(44) Aconselhei os candidatos **a desistirem** da prova”;

(45) Nada nos impede de **lutarmos** pela vitória dessa causa justa.

⁸ Embora as gramáticas normativas, nesses casos, prescrevam o infinitivo impessoal, no português brasileiro falado é preferencial o emprego do infinitivo flexionado.

⁹ Na norma culta do português brasileiro, a variante Mandaram nós sairmos é plenamente aceita e mais produtiva na oralidade.

(46) Foram obrigados **a saírem** imediatamente.

VII) É também facultado o uso, quando o infinitivo preposicionado serve de complemento a um substantivo ou a um adjetivo, cujo agente é conhecido do contexto ou indicado pelo próprio substantivo ou adjetivo.

(47) Tens a obrigação de **dar** uma resposta ao seu amável convite.

(48) Coube-nos o honroso encargo de **acompanhá-lo**”;

(49) Deram-lhes a esperança de **serem** nomeados.

(50) Eles têm a vantagem de **conhecerem** bem o grego e o latim.

VIII) É de uso obrigatório o infinitivo impessoal, quando ocorre de o infinitivo ser dependente de um adjetivo cujo agente a que se refere é conhecido do contexto.

(51) Seriam incapazes de **esquecer** o teu generoso auxílio.

(52) Estamos ansiosos por **conhecer** os resultados da votação.

Pode **ndo** ser flexionado **ã** nos seguintes casos:

(53) Estavam todos desejosos de **ouvirem** a mensagem presidencial.

(54) Estes, certos de **terem** assegurado a vitória, tornaram-se negligentes e descuidados.

IX) É de uso facultado também quando o infinitivo vem em uma oração subordinada de valor interrogativo-deliberativo ou em orações relativas do tipo “não tenho o que fazer” e semelhantes, e a ação por ele enunciada se refere ao sujeito ou a um complemento da oração regente.

(55) Não sabemos como **responder**.

(56) Não temos o que **dizer** sobre o assunto.

(57) Não sabemos onde **buscarmos** pão para tanta gente.

(58) Nunca nos proporcionaram os meios com que **realizarmos** o curso superior.

X) Finalmente, mesmo quando o infinitivo não esteja na dependência direta de qualquer palavra regente – verbo, substantivo, adjetivo, etc. – o seu emprego é facultativamente pessoal ou impessoal, desde que o agente a que se refere a ação por ele expressa, venha indicado de qualquer forma no contexto.

(59) É dever de todos nós **respeitar** os direitos dos outros.

(60) Perdestes tantas oportunidades excelentes! Como **recuperar** agora o tempo perdido?

(61) É dever de todos nós **respeitarmos** o direito dos outros.

(62) Perdestes tantas oportunidades excelentes! Como **recuperardes** agora o tempo perdido?

Em seu Guia Didático, Sousa (2021) elabora e apresenta uma gama de atividades e sugestões de atividades a serem desenvolvidas por docentes da educação básica; propõe exercícios voltados ao apagamento do /r/ pós-vocálico do infinitivo, tanto na oralidade quanto na escrita, por meio de músicas e gêneros diversos; atividades voltadas ao apagamento ou não do /r/ pós-vocálico em sílabas CVC em final de palavras, assim como a variação regional da produção desse som, a partir de atividades de leitura, chamando a atenção para o evitamento da artificial da pronúncia da consoante. Após essa etapa sobre o fonema /r/ pós-vocálico, volta-se para uma série de atividades sobre o infinitivo flexionado e as construções de uso facultativo da sintaxe dessas construções, com diversas atividades, como gincanas e gamificações, por meio da plataforma *WorldWall*, voltada à criação de atividades gamificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o infinitivo impessoal e pessoal traz aspectos relevantes da sintaxe da língua portuguesa, expressa nos verbos de predicado complexo e da alternância causativa. Têm importância também para o ensino de português, como evidenciado no trabalho de Sousa (2021) que abordou sua importância para a educação básica.

Sintaticamente, a distinção entre o infinitivo impessoal e o pessoal, como aponta Maurer Jr. (1968), ocorre com a existência ou não de um sujeito. Apesar de toda a aparente complexidade de regras do seu emprego, em última instância, tudo se reduz a esta regra simples e transparente: o infinitivo é flexionado quando tem sujeito. De modo geral, quando o infinitivo estiver associado a um sujeito próprio, a tendência é flexioná-lo, do contrário, a opção é usar o infinitivo impessoal, como mostrou Sousa (2021).

O conhecimento dos contextos de uso pelo professor é de suma importância para que ele tenha condições de esclarecer as dúvidas de seus alunos e demonstrar-lhes a pluralidade que envolve a sintaxe infinitiva. Ressalta-se que a abordagem desse tem em sala de aula deve primar pela descrição, reflexão e menos pelo caráter prescritivo, que leve o aluno a perceber as nuances de cada uso e suas implicações no sentido do texto. Além de orientá-los para a necessidade de adequação da linguagem de acordo com o gênero e a situação discursiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**, 44ed. São Paulo. Saraiva, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004
- CANEVER, Fernanda. **Infinitivo flexionado em português brasileiro: Frequência e percepções sociolinguísticas**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo/ USP. São Paulo, 2017.
- CHOMSKY, Noam. **On binding**. *Linguistic Inquiry* 11 (1),1980, p. 1-46.
- CHOMSKY, Noam. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro. Lexikon Editorial, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GALVES, C. **Tópicos, sujeitos, pronomes e concordância no português brasileiro**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 34, p. 19-31, jan./jun. 1998.
- GALVES, C. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: Unicamp, 2000.
- LEMLE, Míriam. **Análise Sintática**. São Paulo, Ática, 1984.
- MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa. Editorial Caminho, 2003.
- MAURER JUNIOR., Theodoro Henrique. **O infinito flexionado português: estudo histórico-descritivo**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1968.
- OLIVEIRA, Márcia Santos Duarte de. **Análise sintática do português falado no Brasil**, (v.1). Rio de Janeiro. Multifoco, 2010.
- PONTES, Eunice. **O tópico no português do Brasil**. Campinas: Pontes, 1987.
- RAPOSO, Eduardo Paiva. **Teoria da Gramática: A Faculdade da Linguagem**. 2ª ed. Lisboa: Caminho, 1998. 515p.

CAPÍTULO IX.

A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO GRADUANDO DE LETRAS NO TEXTO ACADÊMICO: DAS FORMAS DE ENFORMAÇÃO AO EMOLDURAMENTO DIALÓGICO

Dinair Barbosa de Freitas¹
Rita de Nazareth Souza Bentes²

INTRODUÇÃO

Esta discussão foca na palavra do outro, no processo de constituição do discurso do estudante da graduação por meio de seus textos escritos em sala de aula, os quais, são emoldurados pelo acadêmico com o discurso do outro. Para tal discussão são referidos aqui, alguns conceitos necessários à compreensão do processo de constituição do estudante do Curso de Letras, como a noção de construção de subjetividade (Geraldi, 2015), de molduragem (Bakhtin, 2015), ambos autores da perspectiva dialógica da linguagem.

O objetivo é discutir formas de emolduragem³ pelas quais o graduando dialoga com o discurso do outro em sala de aula, o que implica diretamente em seu texto escrito, articuladas à enformação⁴, que é a materialização viva para o discurso do outro no processo de constituição de sua subjetividade, isto é, como cada estudante vai emoldurando seu próprio

¹ Doutora em Letras pela USP-UEPA. Professora efetiva da Universidade do Estado do Pará, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas – PPGELL e ao Curso de Letras-Língua Portuguesa. CV: <http://lattes.cnpq.br/1879154493221554>.

² Doutora em Letras pela USP-UEPA. Professora efetiva da Universidade do Estado do Pará, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas – PPGELL e ao Curso de Letras-Língua Portuguesa. CV: <http://lattes.cnpq.br/7957992231090616>.

³ “Molduragem: no original, о́браМлѣннѣ (*obramlênie*), palavra derivada do verbo о́браМлѣтѣ (*obramíti*), que significa literalmente pôr em moldura, emoldurar. Conceito muito frequente em Bakhtin, significa interferir no discurso do outro com o intuito de modificá-lo a partir de um molde e alterar seu enunciado” (Bezerra, 2015, p. 248).

⁴ “Enformação: no original о́формлѣннѣ (*oformlênie*), categoria fundamental integrante do processo de construção da forma literária, amiúde traduzida equivocadamente como formalização (Bezerra, 2015, p. 246).

discurso com base nos discursos dos outros. Na proposta aqui discutida, são focados nos referenciais teóricos das disciplinas do Curso de Letras.

O processo de constituição da subjetividade implica as condições históricas não para tornar os sujeitos oprimidos, instituídos, mas sim, constituídos sem estar determinados (Geraldi, 2015). Desse modo, a partir dessa compreensão, foi criada a questão norteadora para o trabalho: como o graduando se utiliza da molduragem do discurso do outro no processo de constituição da sua subjetividade?

Vale ressaltar que tal discussão emerge como resposta ao convite da coordenação do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários (NELL), correlacionando a temática em questão à Linha de Estudos Linguísticos: saberes e práticas, para compor o volume IV da obra “Saberes Educacionais em seus Múltiplos Contextos”, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas – PPGELL.

A orientação metodológica é com base na discussão de Bakhtin e do Círculo, a partir do pensamento de Volochinov (2017), que fundamenta o estudo da língua a ser realizado em três momentos distintos e articulados, dentre os quais, foram de grande valia neste estudo apenas os tópicos um e dois (01 e 02) da proposição do autor:

[...] a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva [...] (p. 220).

Esta orientação se justifica porque permite destacar o diálogo dos estudantes com as teorias propostas no decorrer do Curso de Letras em sala de aula, mostrando várias formas pelas quais eles constroem os seus discursos no texto escrito, deixando revelar a escrita autoral e singular se contrapondo ou não, alternando ora aceitando, ora refutando

o diálogo com as outras referências que constituem a proposta curricular da disciplina em questão – Linguística II.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por fragmentos de um texto escrito por uma graduanda do Curso de Letras-Português, no ano de 2024, escolhido entre dez (10) textos analisados, com base no critério de produção individual, em prol da percepção das formas de transmissão do discurso, focando, especificamente, no modo como estas molduram os textos alheios em suas escritas próprias.

Esta discussão está organizada em três partes. Na primeira, é discutida a relação entre professor e os estudantes na universidade à luz dos conceitos de subjetividade e de emolduramento. Na segunda, é apresentada a orientação metodológica sob os princípios de estudos da língua(gem) para a análise, e a terceira parte é constituída por algumas considerações que emergiram a partir da análise dos fragmentos dos textos, enquanto materialidade deste estudo.

RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE GRADUANDOS E O OUTRO: DA SUBJETIVIDADE AO EMOLDURAMENTO

A perspectiva bakhtiniana e do Círculo assume que os sujeitos se constituem na arquitetônica de alteridade: entre o eu e o outro. A interação se realiza na relação dialógica, que é antes de tudo, a linguagem (Bakhtin, 2003), estabelecida de forma coletiva em um processo de intersubjetividade.

Na universidade, o(a) professor(a) na relação de interação se constitui o outro d(o)s graduando(a)s, tendo papel relevante no processo de constituição dos estudantes de Letras, em termos da sua formação ideológica do ponto de vista da linguagem e profissional, isto é, “o processo de formação ideológica [pela linguagem] do homem é um processo de assimilação seletiva das palavras dos outros” (Bakhtin, 2015, p. 135).

É este docente quem oferece as condições pedagógicas para o acadêmico se apropriar do horizonte axiológico desse curso da instituição e uma das formas de apropriação ocorre por meio do emolduramento

pelo qual o graduando pode transmitir o discurso do outro no seu próprio texto, na produção dos seus discursos.

Para essa discussão, o texto foi compreendido com base nas ideias de Campos (2012):

[...] entendido como enunciado concreto que circula socialmente, de modo que o aluno não o leia como um objeto isolado, simples instrumento de aprendizagem, mas como fonte de estudo oriunda de diferentes esferas sociais (p. 249).

Vale destacar que tanto o processo de constituição da subjetividade quanto o de construção de escritura no emolduramento requerem a compreensão desses momentos embricados, os quais são explicitados nas seções seguintes.

Os graduandos, frente aos objetos de linguagem e os textos teóricos apresentados em sala, produzem conhecimento se apropriando da teoria por meio da leitura, da discussão coletiva, da análise de dados e de outras práticas acadêmicas, orientadas pela finalidade institucional de elaborar individualmente seu próprio texto emoldurado com o discurso do outro. Nessa prática:

A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele (Bakhtin, 2015, p. 51).

No processo da constitutividade dos(as) sujeitos(as), graduandos(as) da universidade, trata-se de escrever sobre o instituído e sobre o constituído no processo de formação da subjetividade humana. A escrita é o espaço no qual o acadêmico deve evidenciar sua aprendizagem das teorias e do conhecimento institucional e, ao mesmo tempo, é também

o objeto a ser conhecido — ou seja, escrever sobre o instituído e se constituir no próprio processo.

DISCUSSÃO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

A subjetividade é criada no processo da vivência singular e coletiva de cada sujeito na interação discursiva, sendo considerado nesse processo a compreensão da temporalidade, da memória, pois nenhum projeto de vida se realiza desarticulado dos momentos históricos vitais, como o passado, o presente e o futuro, em que neste “[...] o principal é garantir no futuro a sobrevivência do passado” (Geraldi, 2015, p. 29), pois:

É a ideia de que há um processo de constituição ao longo da vida que importa valorizar. Se as condições históricas nos fazem ser o que somos, nesta hipótese seríamos **instituídos**; se premidos pelas condições históricas, mas não por elas determinados, nós fazemos o que somos, nesta hipótese seríamos **constituídos**” (Geraldi, 2015, p. 29-30, grifos do autor).

O autor discute os modos de constituição da subjetividade na interação, observando como estudantes do curso de Letras, ao produzirem textos escritos, vão se emoldurando aos discursos que circulam na universidade. Esse processo ocorre por meio da apropriação de formas sintáticas, estilísticas e contextuais presentes nos gêneros solicitados em sala de aula. Essas produções têm finalidade didática e ideológica, pois os estudantes refratam nos textos o que são, sendo impactados pelo exterior, pelo social, pelas relações estabelecidas na sala a partir dos estudos de temas organizados segundo a orientação didático-pedagógica da professora na disciplina e pela compreensão de cada um em sala na discussão coletiva. Logo, acreditamos que é:

Por meio da influência contextual é particularmente fácil aumentar o grau de objetificação do discurso do outro e provocar reações dialógicas ligadas a essa objetifica-

ção [...]. Inserida no contexto do discurso, a palavra do outro não entra em contato mecânico com o discurso que a moldura, mas numa unificação química (no plano semântico e expressivo); o grau de influência dialogante recíproca pode ser imenso (Bakhtin, 2015, p. 133).

Nesse movimento, nas formas de transmissão do discurso do outro não podem ser separados os meios de enformação e os modos de molduragem do discurso do outro para discutir a constituição da subjetividade dos graduandos nos textos escritos.

DISCUSSÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MOLDURAGEM

O discurso que circula no campo das práticas do ensino de língua portuguesa institui papéis na universidade a serem desempenhados pelo professor e pelos acadêmicos. É desses lugares que esses sujeitos devem falar na instituição, submetidos às suas regras, orientados sobre o que deve ser dito e como se deve dizê-lo, ou seja, o graduando, integrante dessa esfera social, assimila o discurso da universidade.

Entretanto, para realizar as atividades acadêmicas, é possível emoldurar o discurso do outro, estabelecendo diferentes relações, desde a reprodução do instituído e a uma atitude responsiva ativa, que não só pode refletir e refratar a realidade acadêmica, como também deturpá-la pois, toda conversa é “construída à base de transmissão, interpretação e avaliação de diversas manifestações verbais, resoluções, propostas, recusas e reparos aceitos sobre elas, etc.” Bakhtin, 2015, p. 132).

O modo como é transmitida a palavra alheia implica compreensão e avaliação porque a ação não é de forma passiva frente aos enunciados vivos das pessoas com quem é mantido o diálogo, mas de formas dialogantes por meio, principalmente, do contexto no qual ocorrem mudanças diversas no emolduramento dos discursos citados, direta ou indiretamente, e dos discursos autorais. Isso é a base para o processo de a constituição da subjetividade dos sujeitos em diálogos.

Assim, na compreensão das diferentes formas de transmissão do discurso do outro, não há como separar os meios de enformação do discurso do outro e os modos de sua molduragem contextual porque:

Esses meios [de transmissão] são muito diversos tanto pela enformação verbo-estilística do discurso do outro quanto pelas formas de sua molduragem interpretativa, de sua reinterpretação e reacentuação, indo da literalidade direta na transmissão à deturpação paródica maldosa e premeditada e à calúnia da palavra do outro (Bakhtin, 2015, p. 133).

E, por meio da molduragem, o discurso do outro pode adquirir diferentes significados porque:

O contexto que moldura o discurso do outro cria um fundo dialogante cuja influência pode ser muito grande. Através dos meios correspondentes de molduragem podem-se conseguir transformações muito substanciais de um enunciado alheio citado com precisão (Bakhtin, 2015, p. 133).

Logo, para que o(a)s estudantes de graduação se constituam, acredita-se que passa, necessariamente, pela apropriação do discurso do professor e dos demais sujeitos que participam desse campo didático-pedagógico, que envolve temas da linguagem. Por conta disso, as atividades acadêmicas realizadas pelo graduando devem ser orientadas pelo projeto curricular da disciplina, pelas teorias e autores próprios do Curso de Letras que constituem o horizonte axiológico (Bakhtin, 2015).

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

No referente à orientação metodológica desta discussão, foram adotados os princípios de estudo da linguagem com base em Bakhtin e no Círculo, sobretudo, nas orientações de Volochinov (2017) sobre a apropriação dos objetos da linguagem em sala e socialização

pelos estudantes. Além disso, é articulado esse processo de emolduramento dos gêneros trabalhados em sala à formação da subjetividade, uma vez que é na relação com esses discursos que os graduandos vão se constituindo como sujeitos.

Nesse processo, cabe destacar o diálogo que os estudantes realizam com as teorias propostas no decorrer do Curso de Letras, compreendendo as relações estabelecidas pelos diversos discursos presentes nos textos correlacionados às atividades de sala de aula para chegar a uma resposta. Ao produzir o texto solicitado pelo(a) professor(a), o graduando é induzido a reconhecer essas tessituras discursivas, o que implica diretamente em sua formação como sujeito.

Entende-se que “o discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto. A concepção do seu objeto pelo discurso é dialógica” (Bakhtin, 2015, p. 52, grifos do autor). Portanto, a dialogicidade não se realiza apenas quando os sujeitos estão diante dos objetos de sala, mas também quando suas ações são orientadas pela atividade didática do(a) professor(a), cuja intervenção funciona como um direcionamento interpretativo que emoldura e reorganiza os discursos responsivos produzidos pelos estudantes.

Para dar conta da reflexão sobre os textos produzidos pelos graduandos em situação didática de atividades em sala de aula, foram usadas as orientações metodológicas:

[...] a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2017, p. 220).

Este tópico versa sobre os resultados de uma pesquisa envolvendo dez textos escritos pela turma de Letras Português de 2024, apesar de aqui, ser apresentado somente a análise de um texto, o qual foi produzido no final do ano de 2024, no terceiro ano do curso da turma.

O texto, resultado de uma atividade avaliativa individual da disciplina Linguística II, dentre os conteúdos, aborda a sociolinguística variacionista. Tem doze (12) páginas, pois a atividade estabelecia um mínimo de 05 páginas e não determinava a quantidade máxima. A proposta era discutir as concepções de norma apresentada pelo linguista brasileiro Ataliba Castilho, na sua Nova Gramática do Português Brasileiro de 2014, e utilizá-la para analisar 2 (dois) livros didáticos dos anos finais, do ensino fundamental.

O texto, objeto da análise apresentada, segue o modelo de artigo acadêmico, contendo introdução, seção de discussão dos conceitos teóricos mobilizados na análise, a seção de análise dos livros didáticos, considerações finais e referências. Na análise são apresentados os recortes organizados pela expressão “fragmentos”, seguida de números cardinais, 1,2,3 sucessivamente. Nos trechos analisados, foram negritadas as expressões relevantes para a discussão. Desse modo, nos parágrafos seguintes serão apresentadas as análises e discussões.

O acadêmico vem para a instituição com as suas experiências de linguagem. Aqui, no percurso recortado neste trabalho, encontra-se com o discurso do outro que o situa no espaço do discurso da academia, devendo nas suas produções escritas, mobilizar recursos, formas de discurso do espaço do Letras. Para refletir sobre esse processo, nesta análise buscou-se no discurso do(a)s estudantes marcas em sua(s) escrita(s), maneiras como este(a)s enformam o discurso do outro em seu texto, construindo um novo contexto.

Nas análises dos textos, foram encontradas, basicamente, três formas diferentes de molduragem: 1) a enformação de estrutura sintática da citação direta, 2) enformação na qual as graduandas reproduzem as palavras do outro, mas o referenciando e, 3) a enformação, denominada de

apropriação da palavra do outro, na qual os graduandos usam as palavras do outro sem nenhuma enformação sintática que as identifiquem. Foi nesta última forma que se obteve maior variabilidade de emolduramento do discurso, contidos nos trechos de análises.

No fragmento1, a seguir, é possível perceber que a graduanda enforma o seu discurso na organização estrutural da citação direta das palavras do outro. São expostos a citação direta e o comentário da graduanda como meio de obter um espaço maior para diferenciar. Assim:

Fragmento 1:

Assim, em primeiro plano, Carlos Alberto Faraco (2008, p. 42) adota a seguinte concepção de norma: “é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala”. (Graduanda de Letras, 2024)

A perspectiva apresentada por ele, traz, como visto em sua descrição, **todos**⁵ os usos reais e concretos, realizados pelos falantes em situações de interação, considerados “normais”, frequentes em sua **fala e escrita**, dentro de um grupo.

Como pode ser visto, Faraco se apropria de uma visão **diferente** acerca do que é língua.

...baseia-se na formulação de **bons** livros normativos de gramática (Graduanda de Letras, 2024).

O discurso emoldurado da graduanda mostra a relação de aceitação e de ampliação sobre a discussão em foco, ao declarar que a comunidade de fala inclui as variadas formas de manifestação dos sujeitos, valorizando ou atualizando a concepção do autor representando o discurso da academia. A graduanda se altera frente à concepção do autor, reconhecido nos estudos da linguagem, marcando sua posição de que as condições históricas a constitui por que:

⁵ Essas palavras em destaque foram retiradas do texto da graduanda analisado, no entanto, por conta do espaço neste capítulo, não podemos transcrever todos os parágrafos que contêm tais destaques, tampouco anexá-lo por constituir-se de apenas 12 páginas.

[...] o discurso do outro já não atua como informação, instrução, regras, modelos etc.; ele procura determinar os próprios fundamentos da nossa relação ideológica com o mundo e do nosso comportamento [...], (Bakhtin, 2015, p. 136).

Todavia, o processo de emolduragem não é uma transposição mecânica da palavra alheia, tanto que, o trecho revela que a graduanda interpreta as palavras do outro, emoldurando-as, de forma a alterar o sentido. No trecho citado, não há referência ao conceito de norma ser aplicado tanto para a fala quanto para a escrita, como afirma a graduanda: “em **sua fala e escrita**”, tampouco o autor citado afirma que a norma são “**todos**” os usos.

O processo de escrita da graduanda revela que sua compreensão do discurso do outro envolve o sentido do discurso na sua totalidade, no que diz respeito ao ato dialogante, quando relaciona suas formas do texto ao contexto, ou seja: enforma e moldura em voz, em gênero do discurso. É uma construção híbrida do discurso que traz duas linguagens, dois contextos e duas fronteiras contextuais, logo, dois horizontes axiológicos de valores, um ligado ao da graduanda e outro ao do autor da sociolinguística.

As experiências vividas pela graduanda ao longo do curso, realizadas de modo singular e coletivo na interação de sala, solidificam seu processo de formação subjetiva pela transmissão, compreensão e avaliação do conhecimento ou do objeto em discussão, determinadas pela temporalidade e memória, “pois nenhum projeto de vida se realiza desarticulado dos momentos históricos vitais” (Geraldi, 2015) correlacionados na vida pela linguagem. De forma que, os adjetivos presentes no texto, aqui exemplificados no fragmento 1, por **diferente** e **bons**, servem para compor o lugar da subjetividade da graduanda, revelando sua valoração sobre a teoria.

Neste fragmento, a estudante demonstra o valor que as relações dialógicas medram do/pelo objeto de linguagem em sala de aula nas

interações discursivas concretas da universidade, com a finalidade de constituir a subjetividade por meio da seleção de formas linguístico-discursivas singulares, únicas, mescladas pela estudante, que emoldura o seu discurso pelo discurso do autor do texto trabalhado na atividade de leitura e discussão.

Em outro fragmento do texto, a graduanda, na transmissão da palavra do outro, utiliza a forma indireta, isto é, usa a terminologia da teoria da sociolinguística como suas próprias palavras, conforme é possível perceber:

Fragmento 2:

Acerca da norma-padrão, **como bem se sabe**, trata-se de um padrão idealizado de língua, criada com a finalidade de manter o **controle** dos lugares conquistados na região da Europa. Bagno (2007a) diz que a norma-padrão é um construto sócio-histórico utilizado para obter-se a uniformidade linguística de um povo (Graduanda de Letras, 2024).

O trecho apresenta uma citação indireta, referenciada, de forma que o discurso é atribuído ao autor Bagno(2007a), a palavra do outro. Todavia, esse recorte, apresenta, não somente, paráfrase das palavras do outro, sendo possível dizer que há uma reacentuação da palavra do outro por meio da expressão: **como bem se sabe**. Aqui, ocorre uma aceitação e, ao mesmo tempo, a ênfase, que estabelece uma normalidade e naturalidade para as questões dessa teoria. A expressão antecipa e altera o sentido pelo leitor, atribuindo-lhe um caráter universal, ainda, mais reacentuada pela palavra **controle**, que evidencia o tom de avaliação.

As palavras do outro vêm faladas pela graduanda e preenchidas por meio da interpretação ativa dele, de pontos de vista assimilados durante o curso que criticam o ensino da norma padrão com base na gramática normativa. Nesse caso, o outro é convocado pela graduanda para a relação dialógica, quando há o processo de assimilação do discurso do outro realizado na transmissão, mas, reacentuado, uma vez que: “Nossa formação ideológica é justamente essa tensa luta que em

nós se desenvolve pelo domínio de diferentes pontos de vista, enfoques, tendências e avaliações verboideológicas” (Bakhtin, 2015,140).

O intenso diálogo no processo de transmissão do discurso de outrem implica efetivamente, na compreensão e avaliação ativa no que diz respeito às tarefas frente aos enunciados vivos dos que dialogam em sala, com base nas orientações dos mediadores das palavras alheias, ou seja, do(a) professor(a) que apresenta os textos referências dos autores na sala para a discussão teórica da área de linguagem. Em todas as formas dialogantes que emergem dos envolvidos(as) para construir os contextos dialogantes ocorrem mudanças diversas, sobretudo de sentido, no emolduramento dos discursos autorais e singulares. Este aspecto é fundante na constituição da subjetividade dos sujeitos.

O modo enformado do discurso do outro nos textos, pode emoldurar diferentes contextos, inclusive, revelar diferentes horizontes axiológicos em diálogo e conflito, ou mesmo representar somente um contexto.

O recorte seguinte foi retirado da seção de análise do texto da estudante, sendo importante dizer que, nele, a graduanda não apresenta, em nenhum momento, referência aos autores usados na sua discussão teórica. Seguindo:

Fragmento 3:

Ao observar essa outra proposta, as autoras expandem os saberes mais comuns dos livros, que seria o trabalho com as **variedades geográficas**. Além do que fora exposto, também foi incrementado questões voltadas às **variações estilísticas, históricas e socioculturais**. Nelas, é possível ver que as **variantes** encontradas e as perguntas feitas não são realizadas de maneira descontextualizada, possibilitando a identificação do aluno sobre qual era o tipo de variação (Graduanda de Letras, 2024).

Ela só retoma os referenciais teóricos nas considerações finais, pois, o texto analisado apresenta as referências na seção de discussão teórica, intercaladas entre citação direta com a indireta, inclusive, discutindo as

citações diretas. Na seção de análise, a graduanda é o sujeito do discurso, quando assume o discurso do outro, o chamado de apropriação do discurso do outro, o terceiro tipo enformação, moldurando o seu texto como autora do discurso, sem referenciar os autores, isto é, apropriando-se da palavra do outro, momento em que a graduanda usa as palavras do outro sem nenhuma enformação sintática que as identifique.

É possível notar a assimilação do discurso do outro por causa do léxico da teoria sociolinguística: **variações estilísticas, históricas e socioculturais, variantes**, pelos autores do estudo negritados no texto da graduanda. Nesses exemplos, é interessante salientar o uso da terminologia da teoria palavras negritadas no fragmento 3, que indica a formação do aluno em sujeito ideológico da esfera acadêmica.

Essa construção revela a preocupação da acadêmica em evidenciar o conhecimento teórico apropriado, especialmente no que diz respeito à assimilação da palavra do outro. Trata-se de um movimento de demonstração de domínio do discurso institucionalizado, que se manifesta na forma como ela organiza e articula seu texto, ou seja, enformando o discurso do outro, procurando em vários momentos construir um contexto emoldurador que evidencie seu domínio desse discurso, sua assimilação do discurso do outro, sem referenciar esse outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o trabalho apresenta um recorte sobre a palavra do outro no texto da graduanda, com base nas categorias conceituais enformação e emolduragem na visão de Bakhtin (2015), a fim de discutir como o acadêmico enforma o discurso do outro em seu texto, e assim criando um contexto emoldurado dialogante é possível dizer que as análises empreendidas na perspectiva dialógica da linguagem, mostram que o texto acadêmico revela nas ações dos acadêmicos a constituição da subjetividade do sujeito.

Foi entendido que a graduanda emoldurou o discurso nos três tipos, por causa da natureza de atividade a ser realizada, a qual direcionava

a escrita de um texto acadêmico com base na teoria da sociolinguística variacionista, utilizando o conceito de norma do autor Castilho inscrito na sua gramática, para analisar dois livros didáticos. A atividade proposta pela professora de sala orientou os seguintes movimentos: discutir a teoria e depois mobilizá-la para analisar os livros didáticos.

A orientação pedagógica da atividade não previa a função de criticar a teoria, apesar de que se apresentava como uma possibilidade, visto que a universidade é lugar de produzir conhecimento. A finalidade da atividade orientava os graduandos a produzirem um espaço teórico para analisar os livros, desse modo foi possível explicar os três grandes contextos dialogantes nos textos: o uso da citação direta conforme as regras da academia, a citação indireta reacentuada e a apropriação do discurso do outro.

No primeiro contexto dialogante moldurado, ocorreu a aceitação/assimilação da teoria, isto é, a graduanda expressou assimilação da teoria, moldurando o discurso do outro em seu texto, dando crédito ao autor ao fazer referência a ele. É possível notar nesse movimento, a assimilação da teoria pela graduanda, que expressa m a avaliação valorativa da teoria.

No segundo contexto moldurado da citação indireta reacentuada da palavra do outro, é o momento no qual a graduanda revela o processo de assimilação da teoria de outra forma, ou seja, a palavra no discurso tem caráter axiológico e a escolha de uma palavra é posicionar-se, de forma interessada, pela aprendizagem da teoria, frente a um objeto axiológico. Assim, a graduanda se desloca, mostrando sua percepção por meio de suas formas, estilos e entonações ao escolher as palavras.

No terceiro contexto moldurado da apropriação do discurso do outro ocorre o apagamento do contexto horizonte axiológico de valores da graduanda e o predomínio do discurso do outro. A graduanda demonstra saber que sua produção textual deve revelar sua posição ideológica, assim como seu processo de constituição da subjetividade. Assim, ela o faz, por meio das formas como enforma a discurso do outro, pelos recortes da teoria que seleciona, e, se apropria das palavras dos teóricos para sustentar uma posição em relação ao saber da área.

Em resumo, no texto da graduanda, foram identificados três grandes contextos dialogantes emoldurados do discurso do outro por meio da enformação sintático-semântica: 1) a enformação de estrutura sintática da citação direta, 2) enformação na qual as graduandas reproduzem as palavras do outro, mas o referenciando, citação indireta e, 3) a enformação, denominada de apropriação da palavra do outro, na qual as graduandas usam as palavras do outro sem nenhuma enformação sintática que as identifiquem.

Desse modo, as formas como essa acadêmica enforma e emoldura o discurso do outro no seu texto, sendo orientada pelo espaço institucional, significa que os contextos dialogantes criados por ela procuram revelar aceitação do horizonte ideológico da instituição. Por conta disso, as enformações sintático-estilísticas da acadêmica podem criar um contexto emoldurando relações dialógicas de assimilação/aceitação, de alteração da palavra do outro, e mesmo, de afirmação do horizonte ideológico do outro. O relevante nesta pesquisa para o ensino, incide na compreensão dessa prática de transmissão do discurso outro, que significa explicitar o processo de produção de conhecimento da acadêmica no seu percurso de formação.

Finalizando, essas enformações mostram que nos textos é possível criar diversos contextos moldurantes, revelando diferentes movimentos do aluno com o discurso do outro. De maneira que ao se estudar esses procedimentos acredita-se na possibilidade de acompanhar como o aluno assume sua formação ideológica e o horizonte ideológico da área de Letras.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I. A estilística**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: ED34, 2015.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução do inglês de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. **A questão da arquitetônica em Bakhtin**: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. In: **Filologia Linguística**. Port. n.º 14(2), p. 247-263, 2012. Retirado de: < <https://is.gd/QInX1R>> Acesso em:15 ago. 2025.
- GERALDI, Joao Wanderley. **Aula como acontecimento**. 2ªed. São Carlos: Pedro& João Editores, 2015.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO X.

ANOTAÇÕES SOBRE LITERATURA INFANTIL

Renilda Rodrigues-Bastos¹

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este texto tem como objetivo trazer a lume algumas reflexões sobre a Literatura Infantil em suas várias formas de expressão e em suas possibilidades de formar leitores de literatura desde a infância. Trabalhar um tema desta natureza tem relação com as últimas pesquisas sobre leitores literários, que a cada pesquisa parece diminuir, isto é preocupante porque ainda que se leve em consideração os vários suportes de leitura e o celular na palma da mão, isto não têm formado leitores de literatura e, convenhamos, os suportes estão cada vez mais sofisticados, mas como a escola tem tratado a formação dos professores?

Uma coisa é certa, é a partir do livro que se aprende a usar outras possibilidades de leitura, e parece inconcebível um professor não ser leitor, mas, acreditem, existe! E aqui não entro na seara de saber de quem é a culpa pelo Brasil não ser um país de leitores, mas perceber como a escola está lidando com a formação leitores, sim, porque a escola deveria dar espaço e compreender que ler é um dos maiores objetivos de suas instâncias de conhecimento como promoção de leitura literária.

Venho pensando muito nesses trâmites e trânsitos da leitura e do quanto a Literatura Infantil tem possibilidades de formar leitores literários. Porém, considero necessário relatar um pouco de minha própria formação leitora e acadêmica para mostrar o quanto ela está imbricada com a minha profissão e com as disciplinas que ministro no Curso de Letras e

¹ Professora Doutora em Ciências Sociais, docente adjunto IV da UEPA, integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (UEPA).

no Programa de Mestrado em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Fico à vontade ao falar um pouco da minha formação leitora porque vejo o quanto isto foi importante para a escolha que fiz para militar pelo resto da vida, como o faço até o presente momento. Uma leitora de literatura que escolheu muito cedo ser professora. Primeira e única opção em um tempo que ser professora era desempenhar uma profissão muito menos prestigiada do que atualmente, ainda que pouco tenha realmente mudado, pois, apenas temos mais consciência de que nosso país precisa mudar a cultura secular de tratar os seus professores.

MEMÓRIAS DO COMEÇO

Refletindo sobre a minha formação leitora preciso me reportar a um passado bem distanciado, visto que, muito cedo aprendi ouvir histórias pela voz de meu pai e de minha tia Maria, além de ouvir a leitura de livros literários pela voz de minha mãe, que era uma leitora extremamente competente. Dessa forma tendo livros em minha casa, uma mãe interessada que seus filhos gostassem de ler, foi uma formação leitora que a escola só veio reiterar, tanto que, sempre digo que sou leitora, encantada desde criança, bem como todos os irmãos e irmãs, haja vista que sempre foi normal ganhar livros, gibis, revistas... de presente, um gosto real que foi construído na cozinha da minha casa em Curuçá, interior do Pará onde nasci, curti a minha infância até o início da adolescência. Minha mãe tinha uma irmã que morava no Rio de Janeiro e de lá vinham caixas de livros pelo correio para a nossa alegria e uma linda carta de dez páginas, que minha mãe lia em voz alta e eu jurando que era uma história, ouvia, decorava e contava como se história fosse. Eram escritos cheios amor, informações e saudades. Pelo lado paterno, duas irmãs de meu pai, professoras leitoras, tinham um tesouro de livros em seus casarões.

Muito cedo me tornei professora, ao passar no concurso público da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para ministrar aulas para Pré-Escola à 4ª série (como era chamada à época), assim que terminei

o pedagógico feito na Escola Normal. Na época, contar e ler histórias faziam parte de minha rotina e, realizava essas atividades de uma forma que as crianças gostassem e se interessassem pelos livros lidos. Era uma maneira minha de, como professora, formar leitores encantados com os livros, tal como eu sempre fui desde criança, e posso afirmar que conseguia, visto que havia na escola em que eu trabalhava, uma forma de acompanharmos nossas crianças, assim, tantos alfabetizei e quantos se tornaram leitores. Alguns chegavam e me diziam: “Renilda ou professora lê a história de ontem”! Sim, nunca fui tia de nenhum aluno, sempre me chamaram pelo meu nome ou minha profissão, porque eu me apresentava como Renilda ou professora Renilda, bem antes de conhecer os livros de Paulo Freire.

Depois, com a formação em Letras, passei a ministrar aulas para o Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª série e para o Ensino Médio. Era uma época em que eu andava com sacolas de livros, porque sempre acreditei que toda aula de Língua Portuguesa é aula de leitura, escrita e literatura. Dava muito trabalho, mas fazia parte do meu ofício como professora de Letras. E, como nem sempre havia livros na biblioteca da escola ou na sala de leitura — quando existiam — vivia uma rotina difícil, saindo de uma escola e indo para outra.

No meu processo de formação em Letras, eu era vista como a “aluna ideal”, pois já carregava uma ampla bagagem de leitura construída desde a infância e aprofundada na adolescência. Lia não apenas por gosto, mas também porque muitos professores, encantados por ter uma aluna leitora — algo raro então e ainda raro hoje — sempre me sugeriam novos livros.

Quando éramos instados pelas avaliações a ler livros inteiros eu gostava muito, porque se já tivesse lido, lia de novo e tirava conceitos excelentes nas provas que precisávamos realizar. Sempre li os clássicos, e, geralmente, eram eles os sugeridos pelos professores.

Os livros que não havia lido, chegava com a leitura em dia, porque, para mim, sempre foi algo natural ler. Letras me levou a percorrer muitos caminhos abertos pelas disciplinas, era uma aluna apaixonada pela área

da Literatura. No entanto, olhando para traz e como faço agora, vejo que tenho trilhado um caminho que mostra o aprofundar do conhecimento na Literatura Infantil e Juvenil, desde muito cedo. Afinal entrei no Curso de Letras para ser professora de Estudos Literários em suas várias dimensões, consolidando a paixão de leitora que se formou no seio da família, filha de uma mãe leitora, de um pai contador de histórias e tias professoras, ou seja, com fontes orais e escritas no decorrer da infância e da adolescência, tirava de letra o que vinha na universidade, além de me aprofundar nas matérias de Literatura, criando uma paixão à primeira vista pela disciplina Literatura Infantil, ministrada pela professora Maria Lúcia Medeiros (para mim professora Lucinha) a criadora da cadeira da disciplina na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Em virtude dessa paixão, acabei fazendo o meu trabalho de conclusão de curso sobre a disciplina, na Especialização utilizei a Literatura Infantil, analisando a obra *Banho de Chuva* de Paulo Nunes, sendo orientada pela professora Maria Antonieta Antunes, criadora da disciplina no Brasil, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bem como, da primeira turma de Especialização no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em 1990, da qual fui aluna.

Maria Antonieta Antunes da Cunha, sempre muito comprometida com a formação de leitores no Brasil e engajada na preparação de professores para a área da Literatura Infantil, afirma:

O primeiro trabalho com Literatura Infantil, definido como disciplina, aconteceu nas Minas Gerais, na UFMG, num balão de ensaio, mas a parit de 70 com cursos regulares na disciplina optativa que eu ministrava na Faculdade de Letras, com as dificuldades que a Literatura Infantil enfrenta, sobretudo a dificuldade maior que é sempre a do pré-conceito. (...) Não paga a pena gastar um bom intelectual, um bom pesquisador com esse corpus. Esse preconceito nós tivemos a duras penas vencer para que se considerasse com seriedade a Literatura Infantil, com possibilidade de estudo sério, seja no campo da Literatura,

seja no campo das Artes Plásticas ou gráficas, do ponto de vista da comunicação e uma série de outras áreas. Cunha (1997, p. 99-106).

Foi essa professora quem criou a Especialização que fiz em Belo Horizonte, sob a orientação de professores de literatura muito competentes, como Graça Paulino, Edmir Perrot, Maria Antonieta Antunes, Fanny Abramovich e tantos outros, porém o pré-conceito que havia, como menciona Antunes, persiste. Muitos cursos de Letras não têm, em seu currículo, a disciplina em questão e quem estuda Literatura Infantil sofre o preconceito e não é considerado um intelectual tão importante no campo das Letras. Infelizmente, dos anos 70 para cá, não houve grandes mudanças nesse aspecto, eu que o diga, do que já ouvi. Mesmo que assim seja, a persistência me fez no mestrado de Teoria Literária, continuar nesse caminho, estudando os Contos de Fadas Franceses e suas *matrizes orais* em Contos Paraenses, para a dissertação “Itinerário Poético: do Era uma Vez ao Agora”, trabalho orientado pela professora Socorro Simões, na UFPA, o qual traçou muitos mapas dos contos na Amazônia Paraense.

No doutorado meu caminho foi a Antropologia, mas sem esquecer a poesia como bem me dizia minha orientadora, a professora Marilu Campelo (UFPA). Após um tempo longo, volto a estudar Literatura Infantil por ocasião do Estágio Pós Doutoral, 2024, com o estudo sobre Os Contos de Fadas do escritor paraense Acrísio Motta, sob a supervisão da professora Josebel Akel Fares, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA).

Como professora, vivenciei a inclusão da disciplina no currículo do Curso de Formação de Professores, nos anos 1990. Ainda nessa década, iniciei minha carreira acadêmica em Letras na UFPA e, para minha surpresa, encontrei um cenário distinto: a disciplina criada pela professora e militante da leitura Maria Lúcia Medeiros havia sido retirada do currículo — e não cabe aqui discutir os motivos dessa decisão.

Como professora da UEPA, a Literatura Infantil entra no currículo por uma boa batalha feita por mim e pela professora Josebel Fares. E deste então ministro a disciplina para o Curso de Letras no âmbito da

graduação e no PPGELL, visto que entrou como disciplina optativa, da qual sou a professora até o presente momento e, em virtude dessa disciplina, muitos estudos tenho orientado no decorrer dos anos.

Por que este recorte de formação leitora e acadêmica é importante? Porque minha formação acadêmica e leitora me colocam num lugar de fala em que me sinto à vontade para debater a formação de leitores no espaço acadêmico e na escola, em que a leitura, em suas tantas instâncias deveria ser de muita importância para professores e alunos. Venho estudando durante um período muito grande as várias formas da arte literária, mas sobre a Literatura Infantil foi a que mais conhecimento acumulei. Além do fato de ter sido professora do ensino fundamental e médio, de ser professora em cursos de formação de professores, me aguça o olhar para a Literatura Infantil e Juvenil como uma matéria de formação do professor preocupado em formar leitores literários.

LITERATURA INFANTIL E AS POÉTICAS ORAIS

A Literatura infantil tem seu berço nas Poéticas Oraís, área da arte literária que também tem suas formas de expressão, que podem e devem ser trabalhadas, efetivamente, em um Curso de Letras e, na escola, assim como todas as outras formas de expressão da arte.

Estamos muito mais acostumados com a Literatura Oral com seus contos folclóricos, tradicionais, mitos, lendas, parlendas, frases de caminhão, adivinhas, canções de trabalho, histórias hagiográficas, anedotas, pregões dos comerciantes, literatura de cordel, orações, ensalmos, romances populares, como podemos conferir nos estudos de Câmara Cascudo (2012) e em outros estudos importantes sobre o tema. Entretanto, quando se fala de Poéticas da Oralidade, o leque se abre, visto que sob seus domínios está a enorme quantidade de formas de expressão, todas as mencionadas e tantas outras, como por exemplo, os cordões de pássaros, os contos de terreiros, a vida de uma pessoa, as histórias do cotidiano, as danças dramáticas e populares, ou seja, tudo que pode ser transformado em narrativa. Sendo assim, todas essas manifestações

artísticas são formas de conhecer o mundo e mexer com estruturas fixas do pensamento, o que estimula a imaginação poética e a criatividade, além do conhecimento dos mais variados textos artísticos e culturais.

Essas narrativas vindas da letra e da voz, imagens na perspectiva do sonho, conferindo magia às palavras, aos olhares e aos gestos, constituem formas que possibilitam aos seus ouvintes e leitores uma viagem pelo mundo imaginário nas trilhas do devaneio, como nos ensina Bachelard (1988). Não um devaneio qualquer, e sim aquele do “sonhador de palavras”, aquela margem do homem onde aporta o imaginário.

Ver essa margem, significa perceber, compreender para alcançar o coração das coisas e, ao mesmo tempo, descobrir outras margens. Conhecer e compreender formas narrativas como o conto, o mito, a lenda... e tratá-las de forma séria, acadêmica, demanda muitos estudos, muitos anos de afincos, para o entendimento de suas muitas margens, é saber que esses textos espelham tempos imemoriais da cultura, assim como o agora, pois estão sempre ganhando fisionomias novas em suas andanças pelo mundo, ou seja, essas novas fisionomias são desenhadas por traços circunstâncias que ditam a cor local. Assim, uma história contada ganha cores do local e da época em que foi contada, de acordo com a História, Geografia e as questões sociais resguardando, no entanto, a sua ancestralidade. E foi desse processo de letra e voz que nasceu a Literatura Infantil.

Desse modo, podemos afirmar que a Literatura Infantil tem sua gênese nos contos orais que ganham novos sentidos quando passam para a escrita. **Era uma vez**, assim começa um conto de fadas, trata-se de uma forma canônica que situa o ouvinte e/ou leitor num lugar especial para onde esse tipo de conto tem o privilégio de o levar. O lugar é um mundo imaginário em que se pode permanecer até o **e foram felizes para sempre**. O contador é o artista que preenche esses dois pontos invariantes. Assim conhecemos um *Conto de Fadas*, algumas vezes como sinônimo de enganação, outras como “objeto museológico”. No entanto, ao contrário do que algumas pessoas possam pensar, esses contos fazem

parte do patrimônio da memória coletiva da maioria das tradições dos mais variados países. Moram no imaginário dos homens desde as mais antigas civilizações e tomaram a forma literária que hoje conhecemos a partir de escritores como Perrault, um dos mais importantes e representativos do gênero *Conto de Fadas*.

Segundo ZUMTHOR (1997, p. 51) “o conto de fadas se constitui um indício e talvez a prova da existência, na tradição francesa, de um ‘gênero’ tido como particular...” A identidade desse “gênero” tinha uma razão de ser no contexto cultural em que “nasceu”. Uma forma que os franceses encontraram para ditar para o mundo mais uma “moda” a partir do advento do conto folclórico compilado por escritores clássicos como Perrault e outros escritores franceses.

Antes, porém de Perrault, Straparola - *Le piacevoli notti*, 1550 e Basile em *Pentameron*, 1634, já haviam feito registros de contos populares italianos, mas que não tiveram a mesma divulgação e nem o estrondoso sucesso dos contos franceses, que são mesmo o “pai” do *Conto de Fadas*. O conto “é um gênero no qual transitam formas do imaginário com aspecto ao mesmo tempo constante, instável e evolutivo...” ZUMTHOR (1997, p. 53). Sobre a constância e a variação que os contos populares apresentam foram realizadas muitas pesquisas, ocorrendo um movimento de coleta e publicação de contos, que eram estudados por temas, funções, dependendo da escola a qual pertencesse o pesquisador. Um dos maiores interesses de alguns pesquisadores era encontrar a origem dos contos de magia, ou folclóricos, que originaram os contos escritos como afirma Bastos (1999).

Assim é possível encontrar trabalhos, com as mais variadas propostas, que atingem certos aspectos dos contos de fadas, mas que são insuficientes em outros. Há pesquisas feitas à luz da Antropologia, do Folclore, da Semiologia, da Psicanálise, do Estruturalismo, da História das Mentalidades e outras ciências. E, se não há consenso em muitos aspectos estudados do conto popular, e dos Contos de fadas, e nem é de se esperar tal coisa, há para o narrador uma realização simbólica de um

desejo; a identidade virtual que, na experiência da palavra, se estabelece um instante entre o narrador, o herói e o ouvinte, cria, segundo a lógica do sonho... ZUMTHOR (1997, p. 55).

Antes do *Conto de Fadas* ser reconhecido como tal, o desejo de narrar, com certeza já existia. Talvez tenha nascido pela necessidade que o homem tinha de falar de seu cotidiano, de suas aventuras e de fenômenos que ele não sabia explicar. Assim, para fugir da dura realidade, ele inventa, ou quem sabe, mescla os fatos reais e o que gostaria que ocorresse em sua vida, e, quem sabe, nesse momento, tenha nascido esta forma de contar. Quando tudo começou, ninguém tem certeza, apesar dos muitos estudos voltados para origem e ponto geográfico dos contos populares. O certo é que eles existem há milhares de anos, porém se tornaram contos de fadas literários no século XVII, quando a aristocracia francesa e a burguesia os transformaram numa espécie de “moda”, principalmente, porque a indústria topográfica facilitava sua difusão.

Os contos orais existiam antes do advento do Conto de Fadas escritos e continuam existindo, representando a cultura de muitos povos, influenciados também pela palavra escrita. O homem continua manifestando o interesse pelo narrar, pois não é à toa que vê filmes, novelas, lê romances, isto ocorre porque, fundamentalmente, o homem gosta de histórias. Enquanto a Literatura Infantil nasce dos contos populares no século XVII pela escrita de Charles Perrault, os contos populares atuais também se alimentam dos Contos de Fadas, visto que a Letra e a Voz estão sempre fazendo intercâmbios culturais, ocorrência no século XIX, na Alemanha com a recolha dos Irmãos Grimm e na Dinamarca com Andersen. No Brasil, encontramos muitas adaptações de Contos de Fadas realizadas por Figueiredo Pimentel, Monteiro Lobato, além da escrita dos Contos de fadas feita por Acrísio Motta, um paraense de Bragança.

A LITERATURA INFANTIL E SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO

Além dos contos de fadas, escritos pelos escritores clássicos da Literatura Infantil, adaptados em todos os tempos, inclusive para os quadrinhos e, o cinema, o século XX trouxe muitas formas de expressão de Literatura Infantil em prosa poética, sejam os contos, a poesia, o romance, a novela que devem ser trabalhadas na escola, nas aulas de Língua Portuguesa como parte da formação leitora tão necessária para as crianças e jovens, afinal são escritas para elas. E convenhamos que a nossa literatura infantil brasileira é de grande importância e qualidade.

Palavras que evocam emoção, poesia e conhecimento transportam o real para o campo do imaginário sem perder de vista a própria realidade. É nesse horizonte que se inscreve a experiência literária: ler Literatura é mergulhar numa tessitura travestida de poesia, de verdade e de ficção, que se transforma a cada contador, a cada ouvinte, a cada leitor. Essa experiência funciona como um jogo — um gato e rato que persegue e reinventa os sentidos do texto. Ler para os alunos e ouvir as histórias lidas por eles, em sua forma literária, significa acolher as premissas de um conhecimento atravessado pelo imaginário.

Estudar Literatura Infantil, a história da infância, o livro e o leitor, a educação e a literatura, a formação do leitor... dá muito trabalho, visto que são campos remexidos por estudiosos de todos os tempos e muitas áreas do conhecimento e, além disso, a gente tem de lutar contra o preconceito acadêmico de alguns mal informados, que pensam nas matérias de nossos estudos como coisa pouco importante, seja nas Poéticas Oraís, seja na Literatura Infantil, no entanto, acredito que as formas culturais criadas pelo povo, são tão importantes quanto aquelas criadas dentro das academias, bem como todas as expressões da Literatura Infantil.

Longe de pensar que professores devam ensinar para seus alunos crianças, gêneros literários, estilos de época, escolas literárias de forma didatizada, prefiro ter a esperança de que as pessoas tenham possibilidade de experimentar a produção literária de forma lúdica, de forma prazerosa e que a Literatura Infantil entre pela porta da frente, das escolas e das universidades, sim das Universidades, na formação dos professores.

Quero acreditar que a escola precisa conhecer o cotidiano cultural de seus alunos e professores, perguntem o que eles trazem para dentro da escola. Porque um aluno traz para o espaço da escola um tipo de cultura construído no seu cotidiano e a esse acervo cultural, tenha a idade que o aluno tiver, será acrescido o acervo cultural de um professor e das outras pessoas parte daquele espaço e, depois, no processo de construção do conhecimento literário, oferecer aos alunos a gama de produção literária escrita para eles e elas.

Penso que é fundamental que nós, profissionais de Letras, tenhamos acesso a conhecimentos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Porque precisamos estar atentos sobre o nosso acervo cultural. É difícil, não dá tempo, ganhamos pouco, mas é necessário pensar no nosso poder de resistência que está no conhecimento que construímos nas mais diversas direções, e a leitura literária é um desses conhecimentos necessários para o nosso processo. Além disso, o nosso aluno criança poderá não vir a ser um profissional de Letras, mas é o profissional de nossa área que deixará sua marca literária se ele, o professor, for um leitor, porque neste caso, é preciso ser leitor para formar novos leitores.

CONVERSA NÃO CONCLUÍDA

Este texto poderia ser construído pela montagem de múltiplos e variados recortes de textos literários da Literatura Infantil para que ele pudesse se tornar polifônico como um bom texto literário. Porém, preferi conversar sobre algumas questões que tocam em livros, crianças, linguagem, poesia e histórias. Faço isto porque acredito ser a arte literária a abertura de possibilidades para que o sujeito crie suas próprias trilhas e não abandone suas marcas geográficas, ou seja, os sinais do seu próprio texto.

A linguagem poética garante muitos pactos de leitura, a partir dos quais lemos o mundo de várias formas, investindo nos diferentes significados do texto, os veículos que fazem a circulação dos mesmos, os mediadores desses textos, enfim... Um texto quanto mais aberto mais o leitor pode atravessar o bosque da ficção e aqui quero lembrar de Umberto Eco (1994), quando traz imagens de leitura do texto ficcio-

nal como bosques possíveis, um jardim de caminhos que se bifurcam, caminhos que mesmo sem trilhas bem definidas, traçam suas próprias trilhas, e o leitor decide ir pela esquerda ou pela direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, opta por esta ou aquela direção, um bosque com muitas possibilidades de caminhar.

Não podemos esquecer que a poética endereçada à infância está comprometida em abrir trilhas, bosques, que a leitura da palavra ou a palavra ouvida pode ocorrer e se tornar uma travessia, um instrumento da experiência estética, ou seja, a percepção de vários sentidos da dimensão formadora do texto literário para além do caráter instrumental escolar. E aí, nesse ponto, eu questiono, como essa possibilidade poética e estética da criança vem acontecendo na escola?

No decorrer do tempo e, nestes últimos anos, que a fala sobre o hábito da leitura, o prazer de ler ... e tantos outros termos, cujo campo semântico se abre nessa direção, são tão recorrentes, há muito tempo, não tem surtido os efeitos esperados, infelizmente, como nos mostram as pesquisas sobre leitores e leitura literária.

Os cursos, seminários, eventos... a grande produção de livros literários, alguns maravilhosos, outros nem tanto, como tudo isso tem sido visto na prática da educação poética nas escolas, seja infantil seja em outros níveis de estudos? Como o texto literário vem sendo trabalhado na escola para que os alunos constituam leitores de imagens, de palavras, de histórias? Para corroborar essa minha afirmação, busco Daniel Penac, em seu livro “Como um Romance” (1992). E, então, continuo perguntando: o que acontece quando ouvimos uma história, ou lemos um livro literário? Quais são as sensações que sentimos? O que uma voz que lê alto afetivamente imprime em nós? Quais bosques se abrem à nossa frente?

Parece que a relação com a voz que conta, com o texto lido, com as mãos que encenam o texto ou com os olhos permitem uma experiência estética, na qual o corpo é libertado pelo imaginário, dando ao leitor ou ao ouvinte a possibilidade da sensação da liberdade, ou da famosa “viagem” que tão poucos se dão o direito, ou têm o direito de fazer. Este

leitor pode começar a ser formado desde a mais tenra idade, momento em que ele está aberto à mil viagens imaginárias e aí o entendimento de tantos outros textos mais tarde.

Como a linguagem poética vem sendo trabalhada na escola, em termos do sentido da formação de um leitor que recebe ativamente um texto, um leitor que percebe as trilhas abertas por um autor ou pela leitura de um(a) professor(a)?

Digo isto porque sei o quanto a leitura literária é sempre libertação para alguma coisa e porque acredito que no Brasil ainda não temos uma política séria de Educação Poética. Afinal, ler é perigoso, porque quando leio, reitero a voz do outro em mim, além de que nossos corpos estão repletos de vozes que se confundem com a nossa voz. E essa interiorização do outro nos perturba e nos fascina, ser por momentos, quem não somos, nos desestabiliza e a arte é sempre desestabilizada, por esse seu caráter é que a literatura Infantil precisa cumprir o seu compromisso poético, sim, porque em muitos lugares a arte literária feita para crianças serve muito mais para ser transformada em metodologia para o ensino de conteúdos propostos do que para uma educação poética.

Apesar das pesquisas que nos entristece como professores de literatura, eu prefiro pensar que há sim pessoas na escola que, são leitores de textos poéticos, pessoas que jamais perderam a possibilidade do devaneio, das viagens e histórias, além do que nestes tempos de tantos suportes de leitura e de tantas tecnologias que podem possibilitar a formação de leitores literários. E aqui quero terminar dizendo da minha felicidade de ter orientado e participado de bancas no mestrado profissional (PPGELL) da Universidade do Estado do Pará, o qual no seu pouco tempo de vida, é palco do desenvolvimento de trabalhos muito importantes no campo da leitura, literatura e nas mais variadas área do conhecimento da Literatura, Linguística, Análise do Discurso, Letramentos e ensino/aprendizagem da língua e Tecnologias... e no campo da literatura são vários trabalhos que, notadamente, trazem propostas para as escolas e todos já experimentados por seus leitores. São podcast, E-book, jor-

nais, livros, cartilhas e outras tantas formas propostas e realizadas pelos alunos-professores desse mestrado. Esses professores estão na escola, seus trabalhos estão na rede para outros professores, contendo estudos baseados em variados autores e lidos na prática em suas salas de aula. Um aprendizado de troca entre eles/elas e seus alunos/as, eles/elas e nós dentro da universidade. Então, a esperança de formar leitores existe porque, assim como na UEPA, têm tantos profissionais das Letras por todo o país preocupados com educação poética das pessoas.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CASCUDO, Câmara. **A literatura oral no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1984.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **O jogo do Livro Infantil**. Org. Graça Paulino. UFMG, 1997.
- ECO, Umberto. **Seis Passeios pelos bosques da ficção**. Tradução: Hildegard Feust. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- PENAC, Daniel. **Como um romance**. Galimard, 1992.
- RODRIGUES-BASTOS, Renilda. **Itinerário Poético: do era uma vez ao agora**. UFPA, 1999. Dissertação de Mestrado em Letras -Teoria Literária, orientada pela profa. dra. Maria do Socorro Simões.
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e voz: a literatura medieval**. Trad. Amálio Ribeiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo; Companhia das Letras, 1993.
- ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo. Ed. Hucitec - EDUC, 1997.

CAPÍTULO XI.

O EPITALÂMIO DE MAX MARTINS – UMA LEITURA PELO VIÉS DA ESTILÍSTICA¹

Raphael Bessa Ferreira²

O poeta é um ente que lambe palavras.
(Manoel de Barros)

INTRODUÇÃO

O estudo do estilo de um autor literário sobrepõe toda uma cosmovisão de seu processo de escrita, revelando, ao longo de sua produção ficcional, o inteiro teor das particularidades e características que são inerentes em sua *poiesis*. Os efeitos expressivos impressos na escrita ficcional permitem informar ao leitor/intérprete os múltiplos sentidos do tecido textual, bem como das escolhas e intuítos de sentido imbuídos pelo autor/produtor/escritor.

Daí a relevância, mais que necessária, de análise de uma obra poética sob o prisma dos seus recursos expressivos, que auxiliam na composição de toda uma forma jungida a um determinado conteúdo. Afinal, o labor (e sabor) da palavra em seu uso poético promove a qualidade estética e intelectual inerente às obras ficcionais. E as escolhas, dentro do processo de composição da obra, propiciam efeitos de sentido que, de um modo ou de outro, angariam determinados efeitos estéticos, e não menos expressivos, necessários à manifestação do significado da obra.

Ora, não por acaso, variadas são as definições dessa expressividade, ou marca de estilo literário, com as quais o estudioso da ciência do estilo

¹ Artigo com modificações da versão originalmente publicada como “A poética do Eros na palavra – uma leitura estilística da poesia epitalâmica de Max Martins”, difundido na revista Porto das Letras, Volume 10, no ano de 2024.

² Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela USP. Professor de Literatura da UEPA.
CV: <http://lattes.cnpq.br/9646299144638951>

irá se deparar na leitura do texto: “abuso em Valéry; violação em Cohen; escândalo em Barthes; anomalia em Todorov; loucura em Aragon; variação em Spitzer; subversão em Peytard; infração em Thiry” (MONTEIRO, 2005, p.61); ou, ainda, como enumera Martins (1989, p.02-03), estilo como:

pensamento (Rémy de Gourmont), O estilo é a obra (R.A. de Sayce), estilo é a expressão inevitável e orgânica de um modo individual de experiência (Middleton Murry), estilo é o que é peculiar e diferencial numa fala (Damaso Alonso), estilo é a qualidade do enunciado, resultante de uma escolha que faz, entre os elementos constitutivos de uma dada língua, aquele que a emprega em uma circunstância determinada (Marouzeau), o estilo é compreendido como uma ênfase (expressiva, afetiva, ou estética) acrescentada à informação veiculada pela estrutura linguística sem alteração de sentido. O que quer dizer que a língua exprime e o estilo realça, (Riffaterre), o estilo de um texto é o conjunto de probabilidades contextuais dos seus itens linguísticos (Archibald Hill), estilo é surpresa (Kibédi Varga), estilo é perspectiva frustrada (Jakobson), estilo é a linguagem que transcende do plano intelectual para carrear a emoção e a vontade (Mattoso Câmara).

Sendo escolha, expressividade, ou ainda desvio, o estilo de um autor junte ao texto poético intenções da natureza particular daquele indivíduo. Aí, o estilo não será mais apenas o homem, como legara no passado o Conde Buffon, mas, agora, será dois homens (autor e leitor). De acordo com Discini (2009, p. 07):

A análise do estilo observará então, para quem da expressão textual, mecanismos de construção do sentido, os quais acabam por dar indicações de quem é o próprio sujeito pressuposto; esse sujeito, ao mesmo tempo único e duplo. O estilo são dois homens.

Assim, pode-se dizer que toda obra literária trabalha com os variados recursos da língua, tanto em sua aceção oral quanto escrita,

com o intento de agregar valores estéticos, o chamado efeito poético. Mas isso é feito não somente pelas condições retóricas com as quais o autor labora a linguagem, mas também graças ao contato íntimo e transformador no qual o artesão da língua trabalha com os inúmeros recursos provindos da comunicação.

O texto poético, por ser de uma tipologia de gênero textual específico (possui densidade semântica e retórica que demandam ao leitor certo arcabouço conceitual e prático dos usos e recursos da língua), apresenta traço característico que o define, assim como cada poeta, por exemplo, possui peculiaridades próprias que o definem à medida em que o discerne dos demais. Daí a noção de estilo agregar noções subjetivas da individualidade de cada escritor, posto serem notórias as recorrências de traços lexicais, semânticos e retóricos que especificam um modo de se valer da riqueza da língua.

Cada estilo apresenta marcas individualizadas, ou um modo particular de falar e de se expressar, que se distingue do uso basilar da língua em sua função referencializada (linguagem não literária). Com isso, cada afastamento da linguagem, em sua função prosaica, reflete um afastamento à norma da linguagem padrão, do discurso formal e dos meios e modos de expressão recorrentes à linguagem cotidiana (GUIRAUD, 1978).

Um ponto bastante elucidativo desta questão é constatado pelo apreço que a poesia lírica moderna, pós Baudelaire, por exemplo, ensejou à noção de estilo, com novas possibilidades de quebras de padrões, rupturas canônicas e modos de criação artística que, cada vez mais, passaram a contemplar outros fatores e fenômenos da língua e dos procedimentos inerentes à linguagem poética, tais como o uso do espaço gráfico da página, o deslocamento de versos livres e brancos, as insinuações metapoéticas ao longo das produções e mesmo daquilo que se cunhou como poesia hermética: a dissipação da noção de encadeamento lógico de sentido nas obras.

A liberdade de escolhas que regem a confecção de um texto cuja égide é romper com o já estabelecido impõe não só aos poetas, como

também aos leitores e estudiosos da literatura, novas medidas a cristalizar na *práxis* da leitura deste gênero. Daí Gadamer (2010, p. 393) postular que:

A palavra enquanto tal sempre desaparece ante aquilo que ela traz à tona. O poeta Paul Valéry formulou uma metáfora brilhante para expressar a diferença entre as palavras que faladas na comunicação e a palavra poética. A palavra usada na comunicação é como a moeda de latão. Ou seja: ela significa algo que ela mesma não é. O pedaço de ouro de outrora, em contrapartida, tinha ao mesmo tempo o valor que significava, na medida em que correspondia em seu valor de metal ao seu valor monetário. Desse modo, ele mesmo era aquilo que significava.

Assim como também ocorre em tantos outros artesões da palavra, que herdaram o legado deixado pelos renovadores da lírica na modernidade (Poe, Baudelaire, Valéry, etc.), o poeta Max Martins soube conduzir o aspecto linguístico da poesia às composições estéticas que comprovam um trabalho e uma preocupação com um estilo próprio e diferenciado de fazer poético, no qual as palavras, em processos de composição e fragmentação lexical, geram uma composição que expressa o nítido diálogo entre o plano da forma com o plano de conteúdo da obra.

Em obras como *H'era*, por exemplo, Max Martins combina palavras (processo conhecido como *mot-valise*), mescla termos eruditos a termos populares, além de criar palavras novas (os neologismos), num exemplo raro de artesanato da lavra poética. Revelar novas facetas da língua é, para este autor, propriedade que lhe é inerente, com prospecção a constantemente proceder com rupturas aos padrões de composição fixa, subvertendo os versos em fragmentos, recortes e partes de um todo já esfacelado pelo espaço branco da página.

Tupiassú (2016, p. 145) assegura que tal atitude é fenômeno essencial a uma atitude caudal do poeta Max Martins em celebrar o inusitado à poesia:

No cômputo geral de quanto compôs na ordem do estético, o poeta Max Martins apodera-se da linguagem em todas as modalidades. E engendra-a, reengendra-a, ata, desata-a, cria formas, inventa notações, à primeira vista

insólitas, embaralha-as em timos inusitados, age com des-temor frente à palavra, o poeta cheio de inconformismo para edificar uma obra poética subversora que interroga o tempo, o ser, o transiente, o eu que grafa a frase, o leitor que reedifica a beleza poética e se acumplicia do criador na contemplação da vida que lateja em uma obra de permanente beleza.

Tendo a preocupação em destrinchar as marcas de estilo deste autor, mais precisamente, a partir da leitura feita pelo viés da ciência da expressividade impressa nas escolhas lexicais empregadas por Max Martins em sua produção, toma-se como objetivo do presente estudo a intenção de analisar os aspectos estilístico-lexicais expressos na estrutura composicional do poema “Breve epitalâmio”, pertencente ao livro intitulado *Não para consolar* (1992), coletânea de obras de Max Martins reunidas entre os anos de 1952 a 1992. Afinal, nessa obra o poeta trabalha com o léxico à medida que constrói uma composição polimórfica (imagem e palavras) e plurissignificativa.

A criação lexical, para Manuel Rodrigues Lapa (1991), combina formas existentes com novos vocábulos (criação neológica), de forma a apreender uma riqueza cultural, semântica e expressiva do autor literário. As criações lexicais e recriações vocabulares de um autor auxiliam o leitor a constatar como se estrutura a própria visão de mundo daquele artista, ressaltando a expressividade literária e linguística de se comunicar diante do mundo e de si mesmo por meio de sua própria obra (GUILBERT, 1975).

Desse modo, caberá aqui aliar a uma sucinta interpretação dos elementos mórficos e lexicais empregados no poema do artista, os alicerces fundantes do estilo próprio de sua poética. É por meio da averiguação dos aspectos morfológicos da língua, e utilizados de forma expressiva pelo autor literário, que dar-se-á à essa parte da estilística a alcunha de Estilística Léxica, ou, ainda, de Estilística Morfológica, como bem salienta Elis de Almeida Cardoso (CARDOSO, 2013).

Ao discorrer acerca dos objetivos dessa vertente da estilística, Cardoso (2004, p. 02) pontua:

Quanto à escolha lexical, pode-se usar palavras gramaticais com valor lexical, optar entre palavras de valor emotivo ou avaliativo, entre a utilização deste ou daquele sinônimo ou, ainda, entre uma palavra do universo lexical e uma simplesmente criada para aquela situação de enunciação.

Isso posto, passa-se à leitura interpretativa do poema “Breve epitalâmio”, de Max Martins, no intuito de destrinchar os recursos lexicais empregados pelo autor na composição de seu poema. É utilizado na pesquisa o *corpus* de compêndios lexicográficos, tais como o Aulete (2006), o Aurélio (2009) e o Houaiss (2009), para o ensejo da busca dos sentidos dicionarizados e referencializados das palavras usadas pelo autor em seu poema, e que auxiliarão na compreensão dos fenômenos de conversão poética dos significados das palavras nos versos.

Ademais, como suporte teórico necessário à sustentação de uma análise estilística concreta de viés literário, parte-se da leitura das contribuições legadas por José Lemos Monteiro (2005), Manuel Rodrigues Lapa (1991), Nilce Sant’anna Martins (1989), Norma Discini (2009) e Pierre Guiraud (1978); bem como dos estudos de estilística lexical de Elis de Almeida Cardoso (2004, 2013) e Louis Guilbert (1975), no que tange aos aspectos da seleção vocabular enquanto marca expressiva do estilo de um escritor. Com isso, dissecar ainda as criações neológicas oriundas da inventividade estilística do poeta assentam também na proposta de interpretação da referida obra poética.

NAS LAVRAS POÉTICAS DE MAX MARTINS

O poema “Breve Epitalâmio” apresenta clara estrutura moderna, usual na obra de Max Martins, e oriunda dos ensinamentos estéticos de Mallarmé, Verlaine, Pound, Elliot, Pignatari e dos irmãos Campos. Abaixo segue a transcrição do poema, conforme disposição gráfica dos versos na página original do livro:

Breve epitalâmio

A aptalágrima
epitalágrima amoralça

marardentro

Um lince umidesce
himesgarça riscos na água

Torce
o umbigo ambíguo
esse
S de sangue
que se faz algo
alga
alma

Mas existo c'ego
atado a mim

e sem-me

(MARTINS, 1992, p. 229)

Na sua origem etimológica, a palavra “epitalâmio” provém do grego: *epi*: sob, acima; e *thalamium*, tálamo ou o quarto, câmara, nupcial; apresentando-se à literatura como uma obra poética de composição musicada, quase como um cântico. A palavra expõe ainda outras acepções ligadas às núpcias e/ou casamento: “canto ou poema nupcial” (FERREIRA, 2009); “canto ou poema breve em que se celebra o casamento” (AULETE, 2006); “hino nupcial; canto ou poema composto para celebrar um casamento” (HOUAISS, 2009). Em linguagem popular, é uma das designações para o casamento.

Cabe ainda destacar a significação desta palavra na botânica. Na área das ciências biológicas, a palavra epitalâmio designa o receptáculo floral, a parte das flores que recebe a polinização. Portanto, seja em linguagem científica ou popular, o vocábulo possui sentidos ligados à concepção ou geração de um novo ser. Inclusive, na Grécia, local de origem do termo, os epitalâmios eram utilizados para agradecer às divindades pela união de dois seres, os noivos.

A poetisa Safo foi uma das grandes cultoras deste gênero na antiguidade clássica. Na era moderna, Fernando Pessoa compôs um epitalâmio em língua inglesa (numa de suas muitas obras que só foram publicadas no idioma de Shakespeare).

No início de “Breve Epitalâmio” os versos iniciais incidem na seguinte informação: “A aptalágrima / epitalágrima amoralça”. Pode-se inferir que a união do vocábulo “lágrima” aos elementos antepositivos “apta” (ligado, atado) e “epita” (em cima, à superfície, sobre) almeja expor a condição de aproximação entre os elementos aquosos, como o líquido proveniente da lágrima. Ora, uma lágrima que rola por entre corpos entrelaçados nada mais é do que a expressividade física sentida quando os parceiros, no leito de núpcias, mantêm, pela primeira vez, relações eróticas. Ademais, ressalta-se que o rito da desvirginização feminina provoca dor e lágrimas à mulher, contudo incita também o amor necessário para se suportar tal sofrimento.

Prova disso é que a palavra composta por “amor e “alça”, “amoralça”, agrega semelhança semântica com as duas palavras anteriores: as lágrimas dos dois corpos que rolam, no calor da emoção, confirmando a suspensão de sensações outras por meio do amor dos cônjuges; “alça”, derivada do antepositivo “alt”, propõe laços semânticos de afinidades com o que se faz aumentar, crescer, desenvolver e nutrir, e que, jungida ao substantivo “amor”, apreende o caráter enaltecendor da relação erótica, já que dois corpos tornam-se, pela união carnal, um único elemento.

Ora, sendo o epitalâmio não apenas um gênero musical e literário, como também um substantivo que designa o leito do casal de enamorados, pode-se ainda deduzir outra palavra de origem grega relacionada ao casamento: himeneu, em homenagem a Himeneu, o deus grego do casamento. Não por mero acaso, em “Breve Epitalâmio”, há um verso que induz o leitor a concluir a união de elementos míticos da Grécia antiga ao mote do poema: “Himesgarça”. Neologismo composto pelo vocábulo “Hime”, provindo de Himeneu (Deus grego dos casamentos, era filho de Apolo e Afrodite); e do verbo “esgarçar”, rasgar ou “dividir os fios de um tecido” (FERREIRA, 2009), “arranhar, esfolar a pele” (HOUAISS, 2009), “Machucar, arranhar, lanhar” (AULETE, 2006).

Em sintonia fônica, o vocábulo remete ainda à palavra *hímen*, não só levada aqui em consideração à sua acepção de membrana do órgão reprodutor feminino, mas também ao sentido da palavra *himênio*, que na micologia diz respeito à membrana que nos cogumelos sustenta o órgão reprodutor (AULETE, 2006).

Nesse âmbito, a criação lexical proposta por Max Martins remete tanto ao ato sexual de se rasgar o hímen (fato ocorrido durante as núpcias dos noivos), quanto ao ato de se romper a membrana do órgão reprodutor de uma espécie vegetal. Dessa forma, abre-se a interpretação da palavra também pela ótica de se romper e rasgar o tecido do himeneu, ato que celebra as núpcias. A metáfora, portanto, é plurissignificativa: a palavra remete ao órgão sexual feminino e é sinonímia da planta em estado de floração, fazendo analogia ao ciclo da vida e da natureza. Cabe ao poeta, e ao noivo, à contraparte da natureza, desvirginar a palavra, o verbo, sendo o leito nupcial a página em branco, ou o papel. Da união erótica entre o poeta e a palavra na página em branco é que o leite, “sem-me” (sêmen: semente), poderá fazer germinar o poema, uma nova forma de vida.

Em contrapartida, o adjetivo do título, “breve”, corresponde ao momento do êxtase durante o coito, ou a brevidade e a rapidez com

que a relação amorosa passa de aspectos espiritualizados (ímanentes) a condições extremas de sexualidade exacerbada, carnis (transcendente). A tradição hindu prega, nos ensinamentos tântricos, que o prazer potencializa a energia vital dos cônjuges durante a relação: o importante é retardar ao máximo o prazer final (*la petit mort*, pequena morte, em francês). A noção de tempo, dessa forma, perde-se durante a relação, proporcionando à pessoa momentos de espasmos involuntários de prazer, até atingir-se o chamado orgasmo cósmico.

Provavelmente, a sensação cósmica de prazer e de carnalidade pode ser também sublinhada, no poema aqui analisado, nos seguintes versos: “lince/ himesgarça”. A imagem do lince, felino rápido e feroz caçando a “garça”, provoca ao leitor a sensação dos batimentos cardíacos e da carga de tensão a qual o predador sente ao caçar sua preza. A carga de adrenalina explode no animal durante a caçada. A mesma sensação perpassa tanto os noivos, durante a relação sexual das núpcias, quanto o poeta, quando em ritmia célere/lenta durante o fabrico da poesia, na escrituração do poético na página em branco.

O ímpeto provocado pelo entrelaçamento dos corpos destaca-se nos versos isolados “Torce/ o umbigo ambíguo/ esse/ S de sangue/ que se faz algo/ alga/ alma”. O verbo “torcer” destaca o aspecto de giro ou curvatura incitados aos corpos quando unidos na relação amorosa, vide a parte do corpo ligada ao ventre dos parceiros, o “umbigo ambíguo”, o umbigo, a barriga de duas pessoas. Já o vocábulo “esse”, que fonicamente remete à letra “S”, imbuída em “sangue”, associa-se, semiologicamente, à posição dos corpos retorcendo-se devido à mútua sensação de prazer e dor: “que se faz algo/ alga/ alma”, faz-se composto de dois corpos que, unidos, tornam-se um só, e que expelle sangue, a “alga” - provavelmente imagem metafórica do líquido expulso do corpo feminino quando desvirginado: o sangue que simboliza, em sentido figurado, vida e existência, a “alma” de um novo ser.

A tensão oriunda dos pensamentos e ideias é extravasada pelo poeta via criação artística. O gozo, ou o momento derradeiro do trabalho poético, é o ponto final, elemento que finda a obra estética: “sem-me”, o sêmen, a semente, ou a ausência, *sem* (preposição indicadora de privação ou falta) do *me* (partícula pronominal de primeira pessoa, partícula expletiva). Assim, há o realce do “eu” (“c’ego”: “c”, “com”; “ego”, forma latina para o “eu”) graças à ausência, negatização provocada pela manifestação de totalidade que o gozo provoca. Não há, portanto, o “mim”, o “eu”, mas sim o “nosso”, mediado pelo outro, que abarca o “nós”, símbolo da relação de dependência e união concretizada no ato de prazer durante a relação nupcial.

Sendo também um verso solitário ao longo do poema (o outro verso seria “sem-me”), “Marardentro” sintetiza dois elementos lexicais ligados a substantivos de significado natural. “Mar” e “ar”, juntos ao advérbio de lugar “dentro”, salientam uma união de opostos (um, símbolo aquoso; outro, elemento que simboliza um fluído gasoso) – provavelmente elementos opostos reunidos em uma consubstanciação alquímica -, síntese dos contrários que remete aos laços sexuais: polos opostos que se entrelaçam no coito. Em contrapartida, o neologismo aglutina também um sentido de jungir, em um único vocábulo, as sensações e estímulos íntimos provocados durante o ato sexual: tanto a umidificação quanto a entrada e saída de ar decorrentes dos movimentos característicos da relação erótica.

Ressalta-se, contudo, que a relação sexual tão amplamente discutida e enfatizada ao longo dos versos de “Breve Epitalâmio” não deve ser caracterizada como mera criação estética com fins eróticos – como nos poemas erótico-fesceninos de Glauco Mattoso e Sylvio Back, por exemplo –, pelo contrário, o eixo temático agregador de forma e conteúdo poético simpatiza-se ao âmbito da relação laboral da escritura poética.

Max Martins enseja ao virtuosismo silábico e esparsos de seus versos o *mot-just* do desempenho artístico da palavra. Criador de formas novas da língua (palavras, invenções neológicas), e ainda usuário das

potencialidades desse universo linguageiro, o artista torna-se amante do verbo. Busca-se enamorar com as palavras de modo a tornar a língua eterna parceira (parceira sexual e afetiva).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho poético em Max Martins focaliza a língua enquanto instrumento variável, mutável – condição própria da *poiesis*, criação poética –. Dessa forma, a língua portuguesa é vista como meio de laboração do estético, fazendo-se instrumento de criação quanto aos versos e frases compostas pelo autor.

Ressalta-se, contudo, que a mutabilidade – característica própria de qualquer língua – assenta-se na condição de haver uma intimidade do poeta com as palavras. O jogo poético, para o poeta aqui estudado, assemelha-se a uma relação amorosa (condição semântica das palavras) e erótica (condição lexical própria da criação de novos vocábulos).

Max Martins erotiza o verbo, pratica uma espécie de jogo erótico-palavrório no poema “Breve epitalâmio”. Talvez caiba ainda assemelhar o jogo poético empreendido pelo autor como um *Kama-Sutra* da poesia. As palavras e seus sentidos aguçam-se quando em relação simbiótica com outros vocábulos, formando uma imagem e um todo novo, renovadores à língua e ao conjunto do poema.

No caso aqui estudado, a ferramenta de análise literária possibilitada pelo aporte da estilística lexical corresponde a uma tradutabilidade de toda a gama de expressividade advinda da visão de mundo de Max Martins, visão esta que carrega em si uma representatividade dos elementos inerentes à capacidade do usuário da língua em poder tornar o universo íntimo (mundo pessoal do artista) em recriação ficcional, ou poética, possível de realizar-se.

O fazer literário, em Max Martins, fundamenta-se de efeitos poéticos correspondentes a uma hábil relação com os recursos da língua em suas possibilidades. Prova é que, para os verdadeiros artistas da língua,

como Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, as palavras “Deixam-se enlaçar, / tontas à carícia/ e súbito fogem” (ANDRADE, 2002, p. 225), mas o artesão da língua busca possuí-las: “Quisera possuir-te/ neste descampado, / sem roteiro de unha/ ou marca de dente/ nessa pele clara/ Preferes o amor/ de uma posse impura/ e que venha o gozo/ da maior tortura” (ANDRADE, 2002, p. 225).

Trabalho poético vero, como o empenhado por Max Martins e discutido por Carlos Drummond de Andrade na citação acima, é união de gozo e tortura. Elementos ambíguos, díspares, mas similares em real significância. Relação dúbia, portanto, o trabalho da tessitura poética, incerta e oscilante tanto quanto a relação erótica entre dois seres: junção do afável ao lascivo, misto de dor e prazer, e de razão e de emoção entrelaçadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário Aulete da Língua Portuguesa**. 18ª. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- CARDOSO, Elis de Almeida. A Criação Neológica Estilística. **Matraga**: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras, Rio de Janeiro, Número 16, p.1-17, 2004.
- CARDOSO, Elis de Almeida. **Drummond – Um criador de Palavras**. 1ª. Ed. São Paulo: Annablume, 2013.
- DISCINI, Norma. **O Estilo nos Textos – histórias em quadrinhos, mídia, literatura**. 1ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 25ª. Ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- GADAMER, Hans-George. **Hermenêutica da obra de Arte**. 1ª. Ed. Tradução Marco Antônio Casanova. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- GUILBERT, Louis. **La Créativité Lexicale**. 2ª. Ed Paris: Larousse, 1975.
- GUIRAUD, Pierre. **A Estilística**. 1ª. Ed. Tradução Miguel Mailet. São Paulo: Mestre Jou, 1978.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. 24ª. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da Língua Portuguesa**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1991.

MARTINS, Max. **Não Para Consolar** (1952-1991). 1ª. Ed. Belém: CEJUP, 1992.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística** – a expressividade na língua portuguesa. 1ª. Ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.

MONTEIRO, José Lemos. **A Estilística** – manual de análise e criação do estilo literário. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TUPIASSÚ, Amarílis. **Escritores da Amazônia e de outros nortes: uma leitora inquieta**. 1ª. Ed. Belém: SECULT, 2016.

CAPÍTULO XII.

O MICROCONTO COMO MEDIAÇÃO ENTRE LINGUAGEM, AUTORIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Liliane Afonso de Oliveira¹

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no contexto da formação inicial de professores, exige o enfrentamento de desafios que ultrapassam a mera apropriação normativa da língua e demandam o desenvolvimento de práticas que possibilitem ao sujeito agir discursivamente no mundo.

Nesse sentido, a língua é compreendida não como um sistema de regras, mas como atividade social e histórica, constituída nas e pelas interações humanas, conforme postulam Bakhtin (2006) e Bronckart (2003). Ensinar língua, portanto, implica criar condições para que os alunos produzam e compreendam enunciados concretos, inseridos em situações reais de comunicação e mediados por práticas discursivas significativas.

Na esteira da perspectiva interacionista, via o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) oferece uma metodologia que ressignifica o ensino de língua materna: as Sequências Didáticas (SD).

Mais do que um conjunto de atividades, a SD configura-se como um dispositivo teórico e prático que articula a análise de gêneros textuais, a modelização didática e a construção progressiva de capacidades de linguagem — de ação, discursivas e linguístico-discursivas — que permitem ao aluno se tornar sujeito da própria enunciação. Assim, o ensino passa a assumir um caráter formativo, no qual professor e aluno se reconhecem como interlocutores ativos no processo de produção de sentido.

¹ Doutora em Comunicação, linguagens e cultura. Docente adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas da Universidade do Estado do Pará

Em diálogo com essa proposta, Barros e Bardini (2012) enfatizam o potencial das SDs para transformar o ensino da língua em uma prática reflexiva e situada, orientada por princípios de mediação e de letramento. Ao propor a transposição didática externa de gêneros como a crônica humorística, as autoras demonstram que o trabalho com gêneros não apenas amplia as possibilidades de leitura e escrita, mas também promove a consciência crítica e o engajamento social dos aprendizes.

Nesse contexto, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e torna-se mediador de práticas discursivas e de processos de autoria, assumindo, conforme Geraldí (1984), o papel de quem “ensina o aluno a dizer a sua palavra”.

A prática relatada neste artigo emerge desse horizonte teórico e busca articular teoria e experiência docente no âmbito da formação inicial em Letras, realizada com estudantes do quarto semestre do curso de Licenciatura em Letras – Português, da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). A proposta consistiu na elaboração e aplicação de uma sequência didática pautada no ensino de gêneros, envolvendo a leitura, a análise e a produção de microcontos — gênero que, pela brevidade e densidade semântica, favorece o exercício da síntese narrativa, escolha lexical e construção de efeitos de sentido.

A partir do diálogo com autores como Marcuschi (2008), que concebe os gêneros como formas de ação social, e Candido (1989) que enxerga na literatura o espaço privilegiado da humanização, buscou-se integrar as dimensões estética, social e linguística do texto em uma mesma experiência de aprendizagem.

A escolha pelo microconto não foi aleatória, pois o gênero, pela sua concisão e intensidade, convoca o leitor e o escritor a um movimento de condensação sem perda de expressividade, tornando-o um excelente ponto de partida para o desenvolvimento da competência discursiva e da autonomia autoral dos futuros professores. A proposta, inspirada na metodologia de oficinas literárias e nas concepções bakhtinianas de enunciado e dialogismo, assumiu o desafio de levar o aluno a produzir textos

breves, mas significativos, ancorados em vivências concretas — neste caso, a temática “família”, trabalhada por meio de imagens e reflexões sobre suas múltiplas configurações sociais e afetivas.

Desse modo, o artigo apresenta uma experiência de ensino-aprendizagem que evidencia como a teoria das Sequências Didáticas pode ser incorporada à prática formativa universitária, valorizando a autoria discente, o processo de mediação docente e a construção colaborativa do conhecimento. Mais do que um relato de atividade, o texto propõe uma reflexão sobre o fazer docente mediado pela linguagem, demonstrando que ensinar língua é também ensinar a olhar o mundo criticamente e a dizer sobre ele — exercício de liberdade, de criação e de humanidade.

2 A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO E A LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL

Toda proposta de ensino de língua materna que se pretenda significativa deve reconhecer a linguagem como prática social e como forma de interação entre sujeitos historicamente situados. Essa concepção, amplamente desenvolvida pelos estudos do Círculo de Bakhtin e pelas perspectivas discursivas contemporâneas, rompe com a visão estruturalista que reduz a língua a um sistema autônomo de regras e formas.

Para Bakhtin (1992), a língua é sempre atravessada pelo contexto social e pelo diálogo com o outro, constituindo-se como um espaço de construção de sentidos e de subjetividades. O autor salienta que o aprendizado linguístico ocorre na e pela interação, isto é, nas trocas discursivas cotidianas que nos formam como sujeitos de linguagem:

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 1992[1979], p. 326)

Assim, o uso da língua não se limita a um código, mas revela o modo como o sujeito se insere nas práticas sociais e constitui sua identidade discursiva. Ensinar língua, portanto, é mediar a entrada do aluno nos diferentes discursos que circulam na sociedade, promovendo sua participação ativa e crítica.

Nessa mesma direção, Bronckart (2003) reforça que o texto é o ponto de convergência das atividades humanas e que o ensino precisa ser orientado à análise das ações de linguagem e dos contextos em que se realizam:

[...] todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu estilo particular. [...] Por isso, a produção de cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos, mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação. (BRONCKART, 2003, p. 108)

Essa concepção interacionista desloca o foco do ensino da estrutura para o uso significativo da linguagem, promovendo a compreensão de que a aprendizagem ocorre pela inserção do sujeito em práticas discursivas que têm função social. Desse modo, o texto torna-se o eixo articulador do trabalho pedagógico, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e oralidade integradas.

De forma convergente, Geraldi (1984) propõe que o ensino de língua seja concebido como um espaço de ação e interlocução, no qual o aluno aprende a produzir sentidos por meio da linguagem:

O sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam na fala. (GERALDI, 1984, p. 41).

Aprender a língua, portanto, é aprender as possibilidades de significar com ela — um processo de apropriação das vozes sociais e culturais que circulam no discurso. É o também evidenciado por Britto (2024) ao afirmar que:

Aprender a língua significava alargar-se e apropriar-se da fala do outro (a fala do mundo) como sua, afirmar-se na história comum sem ter de negar-se. [...] A perspectiva dialógica que se enunciava punha em xeque o modelo de compreensão do que seria uma língua e contestava a ideia de uma gramática definitivamente fixada (BRITTO, 2024, p. 26).

Essas reflexões dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora não cite diretamente, Geraldi, reconhece:

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Com base nesses pressupostos, compreende-se que o ensino de língua portuguesa deve transcender a mera normatização da escrita e abrir espaço para a ação discursiva dos sujeitos, promovendo práticas de letramento que considerem a linguagem como meio de participação social, de expressão de identidades e de construção de sentidos. A partir dessa visão, o trabalho docente torna-se um ato de mediação cultural, possibilitando que os estudantes não apenas dominem a forma, mas, sobretudo, compreendam e intervenham criticamente no mundo por meio da palavra.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo e a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly

A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) emerge de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (ISD), orientada por uma

visão da linguagem como ação e instrumento de mediação social. Nessa abordagem, o ensino de língua deve promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, permitindo que atuem discursivamente em diferentes contextos de comunicação.

Segundo os autores, a Sequência Didática (SD) constitui-se como um procedimento metodológico que organiza o ensino em torno de um gênero textual — oral ou escrito — articulando a reflexão teórica à prática pedagógica. Por meio dela, o aluno percorre um caminho que vai da compreensão à produção autônoma do gênero, com intervenções planejadas do professor que visam a consolidação progressiva das competências discursivas.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96-97)

Os autores propõem que o ensino dos gêneros seja mediado por três capacidades de linguagem fundamentais: a) capacidade de ação, relacionada à compreensão da situação comunicativa e à finalidade do texto; b) capacidade discursiva, vinculada à organização global e à estrutura composicional do gênero; c) capacidade linguístico-discursiva, referente ao uso dos recursos linguísticos e estilísticos adequados à intenção comunicativa.

A SD, portanto, não é um modelo fixo, mas um dispositivo didático flexível, adaptável ao contexto e ao público-alvo. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, capaz de conduzir o processo de ensino-aprendizagem pela análise dos textos, pela observação das práticas de linguagem e pela mediação das dificuldades dos alunos.

A mediação docente está intimamente ligada ao processo de transposição didática, conceito formulado por Chevallard (2005), que descreve o percurso de transformação do saber científico em saber ensinável. O autor explica que:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 2005, p. 39).

Esse processo, contudo, vai além da mera transferência de conhecimento. Trata-se de uma reconstrução epistemológica, em que o saber científico é reinterpretado e reorganizado para fins de ensino. Conforme observa Domingui (2008, p. 2), o conhecimento científico, ao ser transposto para o contexto escolar, adquire nova forma e função, transformando-se em conteúdo didático e socialmente relevante.

O conhecimento científico é organizado na forma de conteúdos escolares, didaticamente elaborados para permitir sua transmissão por parte do professor e uma possível assimilação por parte do aluno. [...] Os conteúdos são um conjunto de saberes que o contexto social vigente compreende como necessários a serem transmitidos às novas gerações (DOMINGUI, 2008, p. 2).

A transposição, portanto, não é uma simples adaptação, mas uma recriação pedagógica que ressignifica o saber em função das condições concretas de ensino e das necessidades do aluno. É nesse ponto que a metodologia de Dolz, Noverraz e Schneuwly se articula ao fazer docente: a sequência didática se torna um instrumento de transposição e de mediação, no qual o gênero textual atua como elo entre a teoria linguística e a prática social da linguagem.

Como destacam Barros e Bardini (2012), o trabalho com SD demanda do professor a consciência de seu papel como agente reflexivo,

capaz de reconhecer o gênero como produto cultural e, ao mesmo tempo, como ferramenta de formação discursiva. Em suas palavras, o ensino mediado por gêneros permite a construção da autoria e o desenvolvimento da consciência crítica sobre os usos da língua.

Desse modo, a proposta didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly, ao ser apropriada e reelaborada por pesquisadores brasileiros como Barros e Bardini, amplia-se como um caminho metodológico potente para articular teoria e prática, promovendo um ensino que ultrapassa a memorização e privilegia o agir de linguagem — isto é, o uso real da língua em situações sociais autênticas. Essa perspectiva confere ao ensino de Língua Portuguesa uma dimensão formativa, em que aprender a língua significa aprender a agir discursivamente no mundo.

2.2 A formação docente e a mediação pela linguagem

O desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas nos gêneros textuais requer do professor uma postura investigativa e reflexiva, em que o ensino se configura como um espaço de interlocução e de construção de sentidos. Conforme Geraldini (2013), o papel docente ultrapassa a mera função de transmissor de conteúdos, assumindo o lugar de mediador entre o aluno, o texto e a linguagem. O professor é aquele que cria situações de aprendizagem que permitam ao estudante agir discursivamente, tornando-se autor de sua própria fala.

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser mais o exercício puro e simples da capatazia (ou exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista pela parafernália da tecnologia

didática. Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos (Geraldí, 2013, p. 112).

Essa perspectiva desloca o foco do ensino da simples reprodução de conteúdo para a produção de sentidos, considerando o aluno como sujeito de linguagem e a sala de aula como espaço de interação viva. O professor, por sua vez, assume um papel ético e intelectual de mediador de saberes, que escuta, interpreta e orienta as vozes que emergem no processo educativo.

Nessa mesma direção, Marcuschi (2008) observa que o ensino de língua centrado nos gêneros não deve restringir-se à aplicação de modelos formais, mas deve priorizar a compreensão das condições de produção, circulação e recepção dos textos. Para o autor, os gêneros textuais são práticas discursivas historicamente situadas, constituídas por objetivos comunicativos, modos de dizer e convenções que refletem as relações sociais.

Os gêneros textuais são entidades empíricas com padrões sociocomunicativos característicos e definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo. São formas bastante estáveis, situadas em contextos históricos e sociais. Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação (MARCUSCHI, 2008, p. 155-164).

Compreender o ensino de língua sob essa ótica implica reconhecer que ensinar é mediar processos de linguagem e não apenas transmitir informações. A didatização dos gêneros, portanto, não se resume a uma técnica, mas configura-se como uma prática formativa que articula teoria, experiência e sensibilidade. O docente precisa transformar o conhecimento teórico em experiência compartilhada, aproximando os alunos das práticas reais de leitura, escrita e oralidade.

Na formação inicial de professores, essa abordagem assume importância ainda maior, pois favorece a reflexão crítica sobre o próprio fazer

docente e sobre as múltiplas dimensões do discurso em sala de aula. Assim, a mediação pela linguagem se revela como eixo central da formação do professor de língua portuguesa, ao possibilitar a construção de um olhar pedagógico que valoriza a interação, a autoria e o caráter social da linguagem como forma de humanização e de emancipação intelectual.

2.4 O microconto como gênero formativo e espaço de autoria

O microconto, gênero narrativo de extrema concisão, configura-se como uma potente ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da autoria e das capacidades discursivas na formação docente. Ao condensar uma narrativa completa em poucas palavras, o microconto exige do autor escolhas precisas, intencionalidade comunicativa e domínio do não dito — o silêncio como parte constitutiva do texto. Tal característica o torna um gênero desafiador e, ao mesmo tempo, profundamente formativo, pois obriga o escritor a equilibrar criatividade, coesão e síntese, mobilizando o leitor a participar ativamente da construção de sentido.

Nessa perspectiva, o ensino do microconto ultrapassa o simples exercício estilístico: ele introduz o aluno na experiência estética da palavra e no reconhecimento da literatura como espaço de formação humana. Antônio Candido (1989) argumenta que a literatura, mais do que um sistema de obras, autores e leitores, é uma força civilizatória que contribui para a formação do homem, justamente por sua natureza contraditória e complexa:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusão e inconsciente. Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao

terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos (CANDIDO, 1989, p. 115).

Ao transpor esse entendimento para o campo da didática da língua, compreende-se que o microconto pode funcionar como uma prática humanizadora em sala de aula. Seu caráter sintético, aliado à potência expressiva, conduz o estudante a um exercício de consciência linguística e estética, no qual cada palavra é uma escolha significativa.

Essa dimensão ética e criativa da escrita literária, quando mediada por uma sequência didática, permite ao aluno não apenas aprender a dominar o gênero, mas também, compreender-se como sujeito de linguagem, capaz de expressar experiências humanas em suas múltiplas vozes.

Nesse sentido, Souza (2021) destaca que o microconto vem conquistando espaço como gênero autônomo, dotado de especificidades composicionais e temáticas que o distinguem do conto tradicional:

O microconto tem sido classificado, em geral, como narrativa curta ou ultracurta pertencente ao gênero conto como um subgênero seu. Contudo, assim como o conto não é um subgênero do romance, para o microconto argumenta-se que haja peculiaridades suficientes no estilo, conteúdo temático e forma composicional, além de outras características do ponto de vista do gênero literário, que ajudam a questionar essa dependência. [...] Fenômeno relativamente recente, vem ganhando prestígio junto à crítica, escritores e público (SOUZA, 2021, p. 45).

A observação de Souza (2021) reforça que o microconto não deve ser tratado como um simples “exercício de concisão”, mas como uma forma estética legítima, portadora de um olhar contemporâneo sobre a narrativa e a linguagem. Sua brevidade, muitas vezes imposta pelo ambiente digital, convida o autor a explorar novas relações entre texto e leitor, oralidade e escrita, estética e velocidade. Essa dinâmica o

torna especialmente adequado para práticas pedagógicas que buscam aproximar os alunos das transformações discursivas do presente, sem perder o rigor da construção literária.

Ao propor a escrita de microcontos, o professor oferece um terreno fértil para a experimentação da linguagem, no qual o estudante se torna produtor de sentidos, e não apenas reproduzidor de formas. Como lembra Bronckart (2003), a escrita deve ser compreendida como atividade social de linguagem, em que o texto resulta da ação intencional de um sujeito situado historicamente. Assim, cada microconto produzido em sala de aula é também uma ação discursiva que reflete um modo de ver o mundo — síntese de vivências, afetos e visões de realidade.

Por meio do microconto, o futuro professor aprende, simultaneamente, a olhar para a palavra com sensibilidade literária e com consciência pedagógica. A brevidade do texto o desafia a condensar significados, a observar os mecanismos de coerência e coesão, e a refletir sobre a força expressiva da linguagem em diferentes contextos de produção. Portanto, trabalhar o microconto a partir de uma sequência didática é construir uma ponte entre o fazer literário e o pensar linguístico, promovendo o desenvolvimento da autoria e da criticidade — pilares da formação docente.

Nesse processo, a literatura reafirma sua função humanizadora e educativa, conforme propôs Candido, pois é justamente na simplicidade de poucas palavras que o sujeito encontra o espaço para recriar o mundo pela linguagem.

3 NATUREZA DA EXPERIÊNCIA E FUNDAMENTOS TEÓRICO -METODOLÓGICOS

A experiência pedagógica aqui relatada foi desenvolvida com estudantes do 4º semestre do curso de Licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus Belém, no âmbito da disciplina Prática Pedagógica em Língua Portuguesa. O percurso totalizou 12 horas-aula de 55 minutos, distribuídas em três encon-

tros consecutivos, que abrangeram leitura teórica, experimentação prática e reflexão formativa sobre o ensino da escrita e dos gêneros textuais.

De natureza qualitativa e interventiva, a proposta foi estruturada como uma sequência didática de orientação socioconstrutivista, fundamentada nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conforme Bronckart (2003), e nas proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o ensino-aprendizagem de gêneros orais e escritos. Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como prática social e o texto como ação situada, resultante das interações humanas em contextos históricos e discursivos específicos.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o ensino de língua deve ser entendido como um processo de mediação que favoreça a autonomia progressiva do aluno, partindo da intervenção pedagógica para o domínio das práticas comunicativas. Para os autores, a sequência didática permite decompor atividades comunicativas complexas em etapas que auxiliam o estudante a superar dificuldades e ampliar suas capacidades de linguagem:

Busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

A escolha pela metodologia da sequência didática, portanto, não se restringiu a um recurso técnico de ensino, mas configurou-se como um dispositivo formativo para futuros docentes. Ao vivenciarem todas as etapas de elaboração, aplicação e análise de uma SD, os licenciandos puderam compreender o gênero como objeto de ensino e de reflexão,

desenvolvendo competências que os aproximam de uma postura investigativa e autônoma diante da prática pedagógica.

Essa concepção dialoga diretamente com Barros e Bardini (2012), ao afirmarem que a sequência didática é um instrumento de mediação e formação docente, capaz de promover o desenvolvimento de capacidades didáticas, o exercício da autoria pedagógica e a construção de uma prática reflexiva. Para as autoras, o professor que planeja e aplica uma SD não apenas ensina um gênero, mas aprende a reconhecer o próprio processo de ensinar como espaço de criação e reconstrução do saber.

Assim, a experiência aqui apresentada foi planejada como prática formativa integrada: ao mesmo tempo em que os estudantes aprendiam sobre o funcionamento dos gêneros e suas potencialidades didáticas, também se constituíam como professores em formação, capazes de articular teoria, prática e reflexão crítica sobre o ensino de língua materna.

3.1 Primeiro encontro: leitura teórica e sensibilização estética (4h/a)

O primeiro encontro teve como foco o estudo teórico e a mobilização estética dos estudantes. Iniciou-se com a leitura e discussão do capítulo “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), no qual foram abordadas as quatro fases constitutivas da SD — apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

O debate enfatizou o papel do professor como mediador da linguagem e o texto como lugar de reflexão e produção de sentidos, conforme perspectiva de Geraldí (1984, p. 35), para quem o ensino de língua deve ultrapassar a mera reprodução de regras e promover a escuta e a autoria. Para o autor, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”.

Na segunda parte da aula, foi apresentado o vídeo “Miniconto: o máximo no mínimo”, de Marcelino Freire (Dorf, 2017), que retrata uma oficina de microcontos em São Paulo. O vídeo estimulou reflexões sobre a síntese narrativa e o poder expressivo da brevidade, evidenciando que a forma mínima pode conter intensidade estética e profundidade de sentido.

Em seguida, os alunos observaram imagens diversas de famílias — tradicionais, homoafetivas, monoparentais, extensas e reconstituídas —, como ponto de partida para a produção de microcontos de até seis palavras (incluindo o título). Essa atividade, inspirada na proposta de Marcelino Freire, constituiu o momento de produção inicial da sequência, pois as imagens serviram como gatilho sensorial e simbólico, estimulando o olhar interpretativo e afetivo sobre a diversidade de formações familiares. A entrega dos textos, feita via mensagens instantâneas, reforçou a dinâmica de autoria espontânea e o vínculo entre texto, emoção e contexto social.

3.2. Segundo encontro: estudo do gênero e transposição didática (4h/a)

O segundo encontro foi dedicado ao diálogo entre teoria e prática. A partir da leitura do artigo “A construção de sequências didáticas para o ensino da língua: uma proposta didática mediada pelo gênero ‘crônica humorística’” (BARROS; BARDINI, 2012), os licenciandos analisaram os princípios da transposição didática e os modos de operacionalização do ensino por gêneros textuais. O estudo permitiu compreender como as SDs funcionam como mediadoras entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, e como podem ser adaptadas a diferentes contextos de ensino.

A proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. A esse respeito, é necessário destacar, mais uma vez, o papel primordial da análise realizada pelo professor das pro-

duções iniciais de seus alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 127-128).

Durante a discussão, os estudantes reconheceram que a prática dos microcontos vivenciada no primeiro encontro correspondia a uma sequência didática genuína: houve um contexto de produção, uma tarefa comunicativa, uma avaliação formativa e um retorno reflexivo.

A análise dos procedimentos de Barros e Bardini permitiu estabelecer paralelos com os fundamentos do dialogismo bakhtiniano, compreendendo-se o gênero como forma de ação social e o texto como evento enunciativo situado. Essa compreensão foi fundamental para que os futuros docentes percebessem a SD como metodologia que articula teoria, experiência e autoria.

1.3. Terceiro encontro: análise e reescrita colaborativa (4h/a)

O terceiro encontro foi dedicado à análise coletiva e à reescrita dos microcontos, etapa decisiva para consolidar a experiência estética e formativa do trabalho. As produções dos alunos foram projetadas em slides, sem identificação dos autores, e lidas em voz alta, promovendo um exercício de escuta crítica e estética, em que cada texto se tornava um convite à interpretação e à empatia.

Durante a leitura e o debate, os estudantes analisaram aspectos semânticos, estilísticos e linguísticos, refletindo sobre como a concisão do gênero pode ampliar a densidade de sentidos. A brevidade dos textos revelou uma pluralidade de olhares sobre o cotidiano e sobre a própria noção de família, tema gerador da proposta. A discussão coletiva permitiu compreender que o microconto, apesar de mínimo em extensão, é máximo em possibilidades de leitura — nele, a ausência é também significação.

A etapa de reescrita colaborativa configurou-se como um exercício de negociação discursiva. As sugestões surgiam de forma espontânea, em um ambiente dialógico que valorizava tanto a autoria individual quanto a construção coletiva do texto. Essa prática possibilitou que os estudantes

percebessem o ato de escrever como uma atividade social e processual, em que o sentido é constantemente revisto, compartilhado e ressignificado. Assim, o texto deixou de ser visto como produto finalizado e passou a ser compreendido como processo de elaboração simbólica e afetiva.

A leitura conjunta das produções despertou nos participantes um sentimento de pertencimento e reconhecimento mútuo. As narrativas curtas, criadas a partir de experiências e percepções pessoais, tornaram-se um espelho das múltiplas visões de mundo que convivem na sala de aula.

As temáticas emergentes — amor, solidão, conflito, memória, empatia — confirmaram o potencial humanizador da literatura, como defende Antônio Candido (1988), ao afirmar que a linguagem organizada é capaz de transformar o caos da experiência em forma, possibilitando ao sujeito compreender-se e compreender o outro: “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.” (CANDIDO, 1988, p. 177). Para o autor, essa organização estética dos sentimentos é o que permite à literatura cumprir sua função mais profunda:

[...] o poeta transforma o informal ou o inexpresso em estrutura organizada, que se põe acima do tempo e [...] que serve de padrão para todos e, deste modo, a todos humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência (p. 179).

No contexto da experiência formativa, tal reflexão se concretizou na prática: ao revisarem e reescreverem seus textos, os alunos perceberam que organizar a palavra é também organizar o pensamento e o sentir. O gesto de reescrita tornou-se, portanto, um ato de autoformação, no qual o domínio técnico da linguagem se entrelaçou à consciência estética e ética do dizer.

Dessa forma, o terceiro encontro não apenas encerrou uma etapa de produção textual, mas consolidou um processo de aprendizagem que uniu arte, reflexão e docência, reafirmando a literatura como espaço de humanização e de construção coletiva de sentido.

1.4. Síntese do percurso

O conjunto das atividades realizadas nos três encontros revelou o potencial formativo da sequência didática como dispositivo de reflexão e criação pedagógica. Ao vivenciarem todas as etapas do procedimento — leitura teórica, produção inicial, módulos e reescrita —, os licenciandos puderam compreender que o ensino de língua, quando ancorado em práticas significativas, favorece o protagonismo discente e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem.

A experiência mostrou que a SD, mais do que um método, é uma atitude pedagógica que articula teoria, experiência e autoria, permitindo que o ensino da língua se converta em prática de formação humana e de emancipação intelectual.

4. DESCRIÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

A prática pedagógica desenvolvida com os licenciandos do quarto semestre do curso de Letras-Português da Universidade Federal Rural da Amazônia (campus Belém) teve como objetivo articular teoria e prática a partir da proposta de sequência didática delineada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, posteriormente, ampliada por Barros e Bardini (2012), no contexto do ensino de língua portuguesa mediado por gêneros textuais.

A atividade foi organizada em três encontros presenciais, totalizando 12 horas-aula, com duração de quatro horas por encontro. O planejamento seguiu as quatro etapas sugeridas pelo Grupo de Genebra — apresentação da situação, produção inicial, módulos de análise e reescrita, e produção final —, adaptadas à proposta de ensino com o gênero microconto, articulando leitura, reflexão e produção textual.

Como ponto de partida, buscou-se promover uma imersão dialógica na linguagem, entendendo-a como instrumento de mediação social e de constituição da consciência, conforme os pressupostos de Bakhtin (1992). A sequência foi pensada para favorecer um ambiente de produção

colaborativa e autorreflexiva, no qual os alunos pudessem compreender a dimensão discursiva dos textos e o papel do gênero na construção de sentidos, conforme propõe Bronckart (2003).

Com base nesses pressupostos, o trabalho foi estruturado como uma sequência didática de caráter reflexivo e criativo, que estimulou a leitura crítica, a escrita sintética e a valorização da experiência linguística individual e coletiva dos alunos. A seguir, no Quadro 1, apresenta-se a sistematização das etapas, objetivos e atividades propostas.

Quadro 1 – Sinopse da sequência didática aplicada (adaptado de Bardini e Barros, 2012)

Etapas da sequência	Objeto de ensino	Objetivos	Atividades desenvolvidas
Apresentação da situação	Gênero microconto e conceito de concisão narrativa.	Apresentar o conceito de sequência didática e a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Discutir as diferenças entre conto, miniconto e microconto. - Refletir sobre a potência expressiva das narrativas breves.	Exposição dialogada sobre o texto-base teórico. Exibição do vídeo “Miniconto: o máximo no mínimo” (Freire, 2012). Discussão sobre a proposta de escrita de narrativas de até seis palavras. Exibição de imagens de diferentes tipos de família (tradicional, monoparental, homoafetiva, ampliada). Produção de microcontos inspirados nas imagens, enviados por WhatsApp ou SMS até o fim do dia.
Produção inicial	Escrita de microcontos.	Diagnosticar as capacidades linguísticas e discursivas dos alunos. Identificar estratégias iniciais de síntese narrativa e construção de sentido.	Leitura coletiva de alguns microcontos produzidos. Discussão sobre adequação temática e concisão. Análise oral das produções sem identificação dos autores, preservando o foco no texto.
Módulo de análise e reescrita	Revisão e aprimoramento dos microcontos.	Refletir sobre aspectos ortográficos, coesivos e expressivos dos textos. Desenvolver a consciência metalinguística a partir da prática.	Reunião dos microcontos em slides. Discussão coletiva sobre fluidez, ritmo e intencionalidade Reformulação textual com base em sugestões da turma e da docente. Reescrita individual dos textos.

Etapas da sequência	Objeto de ensino	Objetivos	Atividades desenvolvidas
Produção final e socialização	Produção final revisada dos microcontos.	Sistematizar o aprendizado e valorizar a autoria discente. Reconhecer o gênero como forma de interação e expressão estética.	Socialização dos textos em roda de leitura. Reflexão sobre a experiência didática e o potencial do gênero microconto para o ensino de língua materna.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Bardini e Barros (2012).

A construção desse quadro sistematiza o percurso formativo da proposta, evidenciando a articulação entre teoria e prática e o modo como os alunos se apropriaram, de forma gradual, dos saberes discursivos e linguísticos por meio de uma escrita mais concisa, consciente e significativa.

Essa estrutura, inspirada na engenharia didática fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, possibilitou compreender que a sequência didática ultrapassa a noção de um simples conjunto de etapas: trata-se de um processo dialógico de formação de sentidos, no qual o texto assume o papel de espaço de interlocução entre o sujeito, a linguagem e o mundo.

A cada módulo, os licenciandos foram incentivados a estabelecer relações entre forma e conteúdo, ampliando a percepção de que o texto constitui uma unidade viva de linguagem, como defende GERALDI (1997), para quem o ensino da escrita deve emergir das práticas reais de significação.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala e pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1984, p. 34).

Assim, a sequência aplicada configurou-se como um exercício de autoria e formação docente crítica, alinhado aos princípios de uma didática da língua que valoriza o discurso, a interação e a diversidade dos gêneros textuais.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A prática pedagógica desenvolvida evidenciou o potencial das sequências didáticas como instrumentos de mediação entre o saber teórico e o fazer pedagógico. A experiência demonstrou que o ensino da língua, quando fundamentado em situações reais de uso, torna-se um espaço de autoria e reflexão. Nesse processo, os licenciandos compreenderam, de forma vivencial, que ensinar língua é promover a circulação de sentidos, permitindo que o aluno se reconheça como sujeito discursivo e agente de sua própria produção textual.

O trabalho com o gênero microconto revelou-se especialmente fecundo para esse propósito. Sua brevidade exigiu dos estudantes uma síntese discursiva que condensasse experiências humanas em poucas palavras, sem perda de densidade semântica ou expressiva. Tal exercício mobilizou, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, centrais à aprendizagem da escrita.

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96-97)

Ao explorarem o microconto, os alunos vivenciaram concretamente essas dimensões. Nos textos produzidos, observou-se o trânsito entre as três esferas: a capacidade de ação, evidenciada na adequação ao tema e à finalidade comunicativa; a capacidade discursiva, presente na coerência e na unidade temática; e a capacidade linguístico-discursiva, visível no uso intencional da linguagem, da pontuação e do ritmo.

Produções como “Famílias: em todas possuem amor?” ou “Havia uma família, de um só” sintetizaram de modo expressivo as tensões e afetos contemporâneos em torno do conceito de família, revelando consciência crítica e sensibilidade estética. Já textos como “Bagunçada, barulhenta e cheia, porém amorosa” mostraram a apropriação de um tom afetivo e cotidiano, aproximando o texto da oralidade e da experiência vivida. Essa diversidade de vozes reafirma a concepção bakhtiniana de linguagem como diálogo ininterrupto entre discursos sociais.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. [...] Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto (BAKHTIN, 2010, p. 297).

Durante a etapa de leitura e reescrita coletiva, os alunos não apenas revisaram os aspectos formais de seus textos, mas exercitaram um olhar responsivo sobre o discurso do outro. Essa postura dialógica os levou a compreender que escrever é também responder ao mundo e às vozes que o habitam. O processo de reescrita tornou-se, assim, um espaço de negociação simbólica e de construção de sentido compartilhado — um gesto de linguagem que ultrapassa a dimensão técnica e alcança o plano ético e estético da comunicação humana.

Do ponto de vista textual, os microcontos mostraram-se altamente eficazes na progressão temática e na coerência interna. As narrativas curtas mantiveram unidade de sentido, coerência entre título e corpo textual e, em diversos casos, apresentaram densidade poética, aproximando-se do aforismo e da metáfora. Essa característica confirma a observação de Marcuschi (2008), para quem o texto é uma materialização viva da linguagem, um produto social em constante transformação.

Toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O exercício da concisão e do subentendido levou os alunos a compreenderem que a força de um texto literário muitas vezes reside no não dito, nas lacunas que convocam o leitor à coautoria. Essa consciência discursiva favoreceu o desenvolvimento da competência interpretativa e autoral, pilares essenciais na formação de professores de língua.

Além disso, a proposta mostrou-se decisiva para a formação da identidade docente. Ao planejarem e vivenciarem uma sequência didática, os licenciandos compreenderam que o papel do professor não é o de mero transmissor de regras, mas o de mediador de sentidos. Essa mediação, como propõe Geraldi (1984), nasce do encontro entre sujeitos de linguagem que compartilham e transformam seus modos de dizer:

Na prática escolar, porém, o ‘eu’ é sempre o mesmo; o ‘tu’ é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. [...] Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve (p. 71).

O processo formativo vivenciado rompeu com essa lógica de submissão da voz discente, permitindo que os alunos se reconhecessem como autores e leitores críticos, capazes de reconstruir sentidos, dialogar com o outro e afirmar sua singularidade no texto. Nesse sentido, a prática não apenas aprimorou o domínio técnico da escrita, mas também ampliou o horizonte ético e estético dos participantes, reafirmando a função humanizadora da literatura.

Como sugere Antônio Candido (1987), a literatura — mesmo em sua forma mínima, como o microconto — humaniza porque ensina o homem a compreender melhor o homem, oferecendo-lhe um espelho simbólico de si e do mundo. A experiência relatada confirma essa potência: em cada texto, emergiu um fragmento de humanidade, revelando que a formação docente pode — e deve — ser também um espaço de criação, sensibilidade e partilha de sentidos.

Em síntese, o trabalho demonstrou que o ensino de língua orientado por princípios dialógicos e interacionistas transcende a normatividade e

se transforma em um processo de formação crítica, estética e humanizadora. Os microcontos produzidos pelos licenciandos, ao condensarem em poucas palavras universos inteiros de significação, tornaram-se não apenas resultados da aprendizagem, mas expressões da constituição de sujeitos da linguagem — autores conscientes de sua voz, de sua escuta e de seu papel na construção do humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência descrita neste artigo evidenciou que o ensino da língua portuguesa, quando fundamentado nos pressupostos do Interaçionismo Sociodiscursivo (ISD), pode se constituir como um espaço de formação crítica e criadora, capaz de articular o conhecimento linguístico à experiência humana da linguagem.

A proposta de trabalho com sequências didáticas, inspirada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), aliada aos aportes de Barros e Bordini (2012), demonstrou que o planejamento intencional e reflexivo em torno de gêneros discursivos é um caminho fecundo para desenvolver as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas dos alunos, ampliando sua competência comunicativa e seu repertório cultural.

Ao longo das etapas da sequência, o papel do professor assumiu centralidade como mediador do processo de aprendizagem. Mais do que aplicar uma metodologia, ele se tornou um pesquisador de sua própria prática, observando, analisando e ajustando as atividades de modo contínuo. Essa dimensão investigativa revela-se essencial para uma formação docente emancipatória, que compreende o ensino de língua como um ato de autoria, diálogo e construção de sentido, conforme as perspectivas de Bakhtin (2003) e Bronckart (2003).

A prática com o gênero microconto mostrou-se particularmente potente, pois exigiu dos estudantes o domínio da concisão, da sugestão e da polissemia, características que desafiam o olhar tradicional sobre o texto escolar. Cada microconto produzido condensou emoções, reflexões e percepções sobre a temática da família, revelando que a escrita pode emergir do sensível e do cotidiano.

Ao trabalhar o texto como lugar de interação e expressão, os alunos puderam compreender que a língua não é um código fixo, mas uma forma de ver e construir o mundo, em consonância com a concepção dialógica e social da linguagem proposta por Marcuschi (2008) e Geraldi (1984).

Essa prática também reforçou a importância de um ensino voltado para o letramento literário e crítico, em que o texto é tomado como experiência estética e humanizadora, à maneira do que propõe Candido (1987).

Os microcontos, por sua brevidade e densidade simbólica, revelaram-se espaços de experimentação linguística e de exercício da imaginação, demonstrando que o trabalho com gêneros literários em sala de aula pode ampliar a sensibilidade linguística e estética dos futuros professores.

Do ponto de vista pedagógico, o desenvolvimento da sequência permitiu que os licenciandos vivenciassem, de forma concreta, todas as fases da metodologia: desde apresentação da situação e produção inicial, até os módulos intermediários e a produção final revisada.

Essa vivência promoveu a compreensão da sequência didática não apenas como instrumento de ensino, mas como processo de reflexão sobre o próprio fazer docente, articulando teoria e prática em um movimento contínuo de construção de saberes.

Por fim, a experiência reforçou a convicção de que ensinar língua é ensinar a pensar, sentir e agir por meio da palavra. A linguagem, em sua dimensão social e simbólica, se mostrou como um território de encontro, escuta e transformação — tanto para os alunos quanto para o professor. Ao promover práticas de escrita autoral, leituras colaborativas e reescritas mediadas, a sequência didática consolidou-se como um dispositivo formativo que aproxima o sujeito da potência criadora da linguagem.

Assim, compreender a sequência didática como um gesto de mediação e de escuta ativa é reconhecer o professor como agente de sentidos e o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Essa perspectiva, sustentada por uma concepção dialógica e interacionista do ensino de língua, reafirma o compromisso ético e político da educação linguística: formar sujeitos capazes de intervir no mundo por meio da palavra — e, sobretudo, de reconhecer na palavra um espaço de humanidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1992 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: . *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti; BARDINI, Vanessa Severino. *A construção de sequências didáticas para o ensino da língua: uma proposta didática mediada pelo gênero “crônica humorística”*. *Entretextos*, Londrina, v. 12, n. 2, p. 80–112, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2012v12n2p80>.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018. BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Por que incomodam os grilos? – A respeito da pedagogia radicalmente crítica de João Wanderley Geraldi. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 13, n. 25, p. 25–36, jan./jun. 2024.
- DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2024.13.25.25-36>
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: . *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1988. p.169-191.
- CANDIDO, A. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, A. C. R. *Direitos humanos e ...* São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 107-26.
- CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado, Tradução: Claudia Gilman. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95–128.
- DORF, Mona. Miniconto: o máximo no mínimo. YouTube, 8 jan. 2017. Disponível em: <https://is.gd/x1lr8h> Acesso em: 6 out. 2025.
- DOMINGUINI, Lucas. A transposição didática como intermediadora do conhecimento científico e do conhecimento escolar REVISTA ELETRONICA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Campo Largo, v. 7, n. 2, nov. 2008.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SOUZA, Vanderlei de. *Pequeno como um dinossauro: microconto, gênero autônomo*. 2021. 162 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: <https://is.gd/RRoWNj>. Acesso em: 4 out. 2025.

SOBRE A ORGANIZADORA

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1977) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1987), mestrado em Ciências da Educação - Docência Universitária pelo Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho (2000) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010). Foi consultor da Universidade Aberta do Brasil /UAB e membro do Conselho Universitário da Universidade do Estado do Pará. Exerceu as funções de chefe de Departamento Acadêmico; coordenador do Curso de Letras - Língua Portuguesa, da COAD - Coordenação de Apoio ao Desenvolvimento de Pesquisa e Extensão/CCSE, do curso de especialização em Docência Universitária, do Curso de Letras/UAB, do Núcleo de Educação à Distância/CCSE, do programa de Doutorado Interinstitucional - DINTER em Filologia e Língua Portuguesa. Atualmente é professor adjunto IV da Universidade do Estado do Pará, coordena o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas - Mestrado Profissional e o Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários/CCSE/UEPA , sendo líder do grupo de pesquisa Linguagens e Tecnologias, membro do Colegiado do PPGELL e do Curso de Letras/UEPA, do Conselho Editorial da Revista Ribanceira e da Revista Asas da Palavra, de comissões de avaliação de progressão horizontal e vertical. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, morfossintaxe, língua latina, diacronia da língua portuguesa, prática pedagógica, tecnologias digitais e ensino a distância.

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 35, 62, 63, 79, 80
alunos 15, 26, 51, 52, 55, 58, 64, 65, 66, 67, 68,
69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 119, 127, 129,
138, 143, 144, 146, 150, 172, 176, 177, 178,
180, 195, 200, 203, 206, 207, 209, 210, 211,
213, 214, 215, 216, 217, 218, 219
autoritarismo 6, 13, 15, 19, 21

C

comunidades linguísticas 38, 39
construções sintáticas 9, 14, 137, 138
cronista 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100
crônica 8, 9, 13, 30, 43, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98,
99, 100, 101, 102, 103, 123, 124, 196, 209, 220
crônica de Alfredo 9, 13, 123

D

Dalcídio Jurandir 13, 123, 135
diversas nacionalidades 33
diversidade semântico-lexical 36

E

educação básica 5, 8, 11, 53, 55, 58, 59, 64,
68, 79, 80, 143, 149
elos semânticos 83
emolduramento dialógico 10, 14, 151
ensino 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 21, 23,
29, 32, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 85, 108, 112, 118, 122,
127, 128, 137, 138, 139, 143, 144, 149, 151,
152, 156, 159, 162, 166, 167, 168, 169, 172,
179, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202,
203, 204, 207, 208, 209, 212, 214, 215, 217,
218, 219, 220, 221
ensino superior 5, 10, 29, 53, 58, 59
entretimento 15
epifanias diárias 83, 98
epitáfio 10, 14, 181, 185, 186, 187, 188,
189, 191, 192
estratégias 6, 7, 15, 20, 30, 64, 76, 80, 118,
119, 121, 138, 143
estudo do léxico 35, 48
evolução da língua 33

F

falantes 6, 33, 34, 35, 39, 48, 147, 160
ferramentas digitais, 52, 55, 61
ficha 28, 84, 176, 177, 180
formas de enformação 14, 151
formação crítica 6, 13, 15, 28, 31, 218

G

gênero fantástico. 103

H

herança 33, 41
humor 83, 84, 89, 93, 97

I

informação 10, 15, 40, 58, 61, 62, 75, 76, 94,
117, 118, 161, 182, 188
internet 15, 51, 66, 67
interpretação 8, 29, 30, 44, 49, 53, 105, 110,
118, 156, 162, 185, 186, 189, 210

J

jogos educativos 53
juri simulado 7, 8, 13, 63, 65, 71, 77, 78

L

lecto-escrita 63
leitor 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20,
21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 70, 81,
82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95,
96, 97, 98, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 109,
110, 111, 118, 120, 121, 122, 162, 167, 173,
176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 189,
190, 196, 202, 204, 205, 217
leitura 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 21, 22,
23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 45, 47, 54,
56, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 79, 82,
83, 85, 88, 91, 93, 94, 95, 96, 101, 104, 105,
108, 109, 110, 111, 118, 119, 120, 121, 122,
142, 149, 154, 162, 167, 168, 169, 171, 172,
177, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 186, 196,
198, 199, 203, 207, 208, 209, 210, 211, 212,
213, 216, 220
letramento 2, 6, 7, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23,
24, 25, 28, 31, 32, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80,
104, 118, 122, 196, 199, 219
letramento literário 6, 13, 15, 16, 21, 24, 28,
31, 32, 104, 118, 122, 219
lexicologia 39, 40, 44, 49
língua 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 21, 23,
24, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 43,
47, 48, 50, 53, 54, 56, 63, 65, 80, 81, 82, 83,
84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 98, 102, 105,
123, 129, 150, 151, 153, 154, 157, 159, 160,
161, 163, 164, 167, 177, 179, 182, 183, 184,
187, 188, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202,
203, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 214,
215, 216, 217, 218, 219, 220
literatura 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 21, 22,
23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 43, 44, 53, 54,
55, 56, 58, 63, 81, 82, 83, 86, 88, 90, 92, 94,
95, 96, 97, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109,
118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 132, 133,
134, 137, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173,
175, 176, 177, 179, 180, 181, 184, 187, 193,
196, 204, 206, 211, 217, 220
literatura juvenil 104, 108, 121
língua portuguesa, 7, 49, 52, 61, 64, 76, 78, 79,
80, 139, 150, 166, 193, 194, 206, 221
língua portuguesa 7, 9, 13, 14, 33, 34, 35, 40,
45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 59,
60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 137, 138, 139, 141, 142,
143, 144, 149, 150, 151, 152, 156, 166, 167,
168, 169, 176, 181, 192, 193, 194, 195, 199,
202, 204, 206, 212, 218, 221

M

Martín Kohan 6, 13, 15, 16, 17, 21, 26, 29, 31
memória 2, 6, 13, 15, 17, 20, 21, 28, 29, 30,
31, 32, 92, 95, 97, 125, 155, 161, 174, 211
mestrandos 7, 13, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
57, 58, 61
microconto 11, 14, 195, 196, 204, 205, 206,
210, 212, 215, 217, 218, 220

P

pedagogia das ruas 9, 13, 123, 124, 134
pensamento crítico 11, 15, 76, 85, 95
percepção estética 15
percurso histórico 33, 47
pesquisa dialética 36
pesquisadores 5, 11, 15, 48, 174, 202
plasticidade estilística 93
povos africanos 33
povos originários 33
produção 7, 8, 13, 17, 29, 30, 31, 36, 40,
43, 44, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 64,
65, 66, 69, 70, 71, 75, 77, 78, 79, 85, 86, 90,
122, 138, 141, 143, 149, 153, 154, 165, 166,
176, 177, 178, 181, 185, 195, 196, 198, 199,
200, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 212,
215, 219, 220
produção textual 7, 8, 13, 31, 63, 64, 66, 69,
75, 77, 78, 143, 165, 211, 212, 215, 220
professores 5, 9, 10, 11, 15, 22, 24, 26, 51,
52, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 69,
70, 72, 79, 127, 128, 143, 144, 167, 168, 169,
170, 171, 172, 176, 177, 179, 180, 195, 196,
203, 208, 217, 219
prática cotidiana 66, 67, 132
prática escolar 66, 67, 143, 217
pré-leitores 108

R

reconstrução 29, 89, 201, 208
reflexões 6, 8, 11, 13, 35, 54, 65, 68, 81, 83,
89, 91, 95, 105, 108, 120, 139, 167, 197, 199,
209, 218

S

seqüência didática 28, 29, 32, 71, 75, 76, 77,
78, 80, 196, 200, 201, 205, 206, 207, 208, 210,
212, 213, 214, 215, 217, 219
sociolinguística 35, 37, 38, 44, 49, 50, 150,
159, 161, 162, 164, 165
sutileza 83

T

tecnologias 7, 13, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 60,
61, 62, 69, 70, 75, 76, 179, 221
textos multimodais 68, 69, 70, 71, 77
tipologias textuais 84
Todorov 104, 109, 110, 111, 119, 122, 182
transformação identitária 105
transversalidade 8, 13, 63, 72, 75, 78, 79

U

uso do infinitivo 9, 14, 137, 138, 143, 146

V

verbos de alternância causativa 9, 137, 139,
140
Vigia de Nazaré-Pará 36

ISBN 978-65-5368-700-4



9 786553 687004 >

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