

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA
JOSÉ ROBERTO ALVES DA SILVA
WALDINETT NASCIMENTO TORRES PENNA

Organizadores

LÍNGUA PORTUGUESA

SABERES

&

PRÁTICAS



LÍNGUA PORTUGUESA

Saberes e práticas





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 Grazielle Benitez CRB-1/3129

D54 Língua Portuguesa: saberes e práticas [recurso eletrônico] /
1.ed. [org.] Elisa Maria Pinheiro de Souza, José Roberto Alves
da Silva, Waldinett Nascimento Torres Pena. – 1.ed. –
Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. 228 p.

Recurso digital.
Acesso em www.editorabagai.com.br

Formato: e-book
ISBN: 978-65-5368-110-1

1. Língua Portuguesa. 2. Saberes. 3. Práticas.
I. Souza, Elisa Maria Pinheiro de. II. Silva, José Roberto
Alves da. III. Pena, Waldinett Nascimento Torres.

9-2022/22

CDD 469.81
CDU 811.134.3 (81)

Índice para catálogo sistemático:

1. Língua Portuguesa 469.81

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-110-1.26.08.22>

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, microfilmicos, fotográficos, videográficos, 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
José Roberto Alves da Silva
Waldinett Nascimento Torres Pena
Organizadores

LÍNGUA PORTUGUESA

Saberes e práticas



1.ª Edição - Copyright© 2022 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

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

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Capa</i>	Ramayana Ísis Torres Pena
<i>Adequação da Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CV Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES 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 Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED 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 Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisel López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

A PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA..... 11

Prof. Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza

O BLOG COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA..... 27

Luanny Isabely da Silva Gonçalves

AMAZOFONIA EM CAMETÁ/PA: UM OLHAR SOBRE A VARIAÇÃO DIALETAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO 41

Monise Campos Saldanha

Vívian de Sousa Costa

UTILIZAÇÃO DE APLICATIVO PARA O ENSINO DE SEGURANÇA E SAÚDE DO TRABALHO PARA ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFPA CAMPUS TUCURUÍ 59

Elinelson Pinheiro de Souza

A CURADORIA DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA..... 73

Aurilene Amaral Sousa

A SALA DE AULA INVERTIDA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO 87

Cristiane de Mesquita Alves | Ezilda Maciel da Silva

CENAS DE ENUNCIÇÃO EM PRÁTICAS DISCURSIVAS MATERIALIZADAS PELA ESCOLA DE SAMBA PARAÍSO DO TUIUTÍ..... 103

Jaqueline de Andrade Reis | Andrey Luz Ferreira | Rafaela Costa dos Santos

CAMINHOS METAFICCIONAIS DAS HISTÓRIAS DE VIDA: TEMPO, MEMÓRIA E VOZ..... 119

Marco Antônio da Costa Camelo

**FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: A AVALIAÇÃO DE
EGRESSOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ..... 137**

José Roberto Alves da Silva | Aldeniza de Oliveira Ximenes |
Fabiola Regina Damasceno dos Santos

UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DO ADJETIVO 151

Waldinett Nascimento Torres Pena

**PRÁTICA E OS SABERES DOCENTES: ENTRE DUAS
METÁFORAS, PROFESSOR TECNICO-ESPECIALISTA OU
PROFESSOR REFLEXIVO..... 167**

Maria José de Souza Cravo

**UMA ANÁLISE FONÉTICO-FONOLÓGICO DO FENÔMENO
LINGUÍSTICO – TRANSFORMAÇÃO DO /ND/ EM /N/ E DO /MB/
EM /M/ NA CIDADE DE BELÉM-PA..... 183**

Thamy Saraiva Alves | Lucilinda Ribeiro Teixeira |
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

**O ITEM *ASSIM* COMO MARCADOR DISCURSIVO NA FALA DA
COMUNIDADE AFRO-INDÍGENA DE JURUSSACA-PA..... 203**

Rosana Siqueira de Carvalho do Vale

SOBRE OS ORGANIZADORES 227

ÍNDICE REMISSIVO 228

APRESENTAÇÃO

O presente livro, que reúne textos resultantes de pesquisas e de práticas em sala de aula, que versam sobre o ensino da Língua Portuguesa, trata-se de importante obra para todas e todos que possuam interesse no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Processo esse que, ao contrário do que se pensa, leigamente, é um eterno construir, para depois desconstruir, para, em seguida, construir novamente e diuturnamente. Não há espaço para o mais do mesmo em uma sala de aula, principalmente quando se trata do ensino de línguas. A inovação, mais do que recomendável, é necessária e fundamental.

É sobre essa inovação que as autoras e os autores que têm os seus textos aqui reunidos estão falando. Sobre tornar o aprendizado, e o ensino, da Língua Portuguesa mais inclusivo, mais tecnológico e mais moderno. Essa modernização é muito importante porque não podemos, hoje, ensinar ou aprender a Língua por meio de conceitos e metodologias datados, de dez, vinte ou trinta anos atrás. Para que o aprendizado seja realmente efetivo, é preciso fascinar educandas e educandos, para que sempre, e cada vez mais, sintam-se protagonistas na sala de aula.

Esse fascínio, que tem o poder de trazer discentes para o centro do fazer educacional, pode ser alcançado por professoras e professores que apresentam informação atualizada e de qualidade, que trabalham com metodologias de ensino diferenciadas e que estimulam o debate, a reflexão, a autonomia e a busca por conhecimentos em sala de aula, seja no ensino fundamental, no médio ou no superior.

Percebemos a presença dos temas tratados, de maneira sucinta, nesta apresentação em todos os capítulos deste livro:

A pesquisa da própria prática

Elisa Maria Pinheiro de Souza

O blog como recurso tecnológico para o ensino de língua materna

Luanny Isabely da Silva Gonçalves

Amazofonia em Cametá/PA: um olhar sobre a variação dialetal do português brasileiro

Monise Campos Saldanha

Vivian de Sousa Costa

Utilização de aplicativo para o ensino de segurança e saúde do trabalho para alunos dos cursos técnicos do IFPA Campus Tucuruí

Elinelson Pinheiro de Souza

A curadoria digital nas aulas de língua portuguesa

Aurilene Amaral Sousa

A sala de aula invertida no processo de formação do leitor literário

Cristiane de Mesquita Alves

Ezilda Maciel da Silva

Cenas de enunciação em práticas discursivas materializadas pela escola de samba Paraíso do Tuiuti

Jaqueline de Andrade Reis

Andrey Luz Ferreira

Rafaela Costa dos Santos

Caminhos metaficcionais das histórias de vida: tempo, memória e voz

Marco Antônio da Costa Camelo

Formação inicial em pedagogia: a avaliação de egressos da Universidade do Estado do Pará

José Roberto Alves da Silva

Aldeniza de Oliveira Ximenes

Fabíola Regina Damasceno dos Santos

Um novo olhar para o ensino do adjetivo

Waldinett Nascimento Torres

Prática e os saberes docentes: entre duas metáforas, professor técnico-especialista ou professor reflexivo

Maria José de Souza Cravo

Uma análise fonético-fonológica do fenômeno linguístico – transformação do /nd/ em /n/ e do /mb/ em /m/ na cidade de Belém-PA

Thamy Saraiva Alves

Lucilinda Ribeiro Teixeira

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

A item *assim* como marcador discursivo na fala da comunidade afro-indígena de Jurussaca-PA

Rosana Siqueira de Carvalho do Vale

Ao finalizar a leitura dos capítulos supracitados, é possível ratificar a importância da observação de tudo o que foi defendido neste breve texto. Mais uma vez: a prática docente, de professoras e professores de Língua Portuguesa, é um constante reinventar, que, além de buscar o estudo e a compreensão dos fenômenos linguísticos contemporâneos, precisa estabelecer vínculos de confiança com suas

alunas e seus alunos, de maneira que realmente possibilite suas participações ativas em sala de aula.

Obviamente, ainda há muito o que pesquisar, estudar e compreender em relação aos Saberes e às Práticas da Língua Portuguesa. Porém, os textos aqui reunidos certamente são excelentes contribuições para a leitora e o leitor que ambicionem conhecer um pouco mais sobre a prática docente e a Língua Portuguesa que não está presente nas gramáticas tradicionais.

Prof. Dr. Gabriel Lage

A PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA

Prof. Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza¹

O mestrado profissional, ao final de suas atividades curriculares, requer a elaboração de uma dissertação e/ou artigo e, também, um produto educacional. Tal especificidade o diferencia dos mestrados acadêmicos e implica na utilização de tecnologias que possam auxiliar no ensino-aprendizagem da Língua portuguesa.

Nos processos seletivos, a apresentação de um projeto de pesquisa é pré-requisito para os candidatos às vagas ofertadas por cursos em nível de Mestrado Profissional. Tomando como referência o Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas – PPGELL², a construção desses projetos nem sempre utiliza uma metodologia que atenda as especificidades do curso, muito embora, em sua escritura, eles traduzam os desafios encontrados nas experiências vivenciadas pelos candidatos do labor docente, como também a busca pela compreensão e superação desses percalços em prol do desenvolvimento de novas e exitosas práticas. Na verdade, os procedimentos metodológicos utilizados mais se aproximam dos aplicados na elaboração de projetos de pós-graduação acadêmicos da área educacional, o que incita o uso de outros, ou seja, a metodologia de pesquisa sobre a própria prática.

Se os mestrados profissionais são diferenciados dos acadêmicos por conta dos procedimentos metodológicos utilizados na elaboração de projetos a serem apresentados, é possível destacar outra diferença, ou seja, na pesquisa acadêmica existe o distanciamento entre o pesquisador

¹ Prof. Dra. da Universidade do Estado do Pará, membro do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários (NELL), líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Tecnologias (LINTEC), coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas – Mestrado Profissional. Experiência na área de Letras, com ênfase em linguística.

² Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, desenvolvido no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

e o objeto de pesquisa, enquanto, em cursos de formação em nível de mestrado profissional, o pesquisador está implicado no contexto da pesquisa, pois sua prática é o objeto de estudo de sua pesquisa.

No caso do PPGELL, a culminância da operacionalização incide na apresentação de um artigo produzido pelo mestrando, no qual deve conter reflexões sobre o desafio encontrado na prática, o qual suscitou a elaboração de estratégias para a devida superação, bem como a construção do produto e a sua aplicabilidade, tudo com base nas teorias do campo educacional.

Assim, o teor do capítulo objetiva enunciar subsídios que possam orientar profissionais de unidades escolares e de outros espaços que se debruçam sobre o ato de pesquisar, bem como alunos de programas de pós-graduação em nível de mestrado profissional, em termos de compreensão das especificidades desse curso e sua metodologia. Para tal, além desse introito que situa o leitor sobre a temática a ser explorada e das considerações finais, o capítulo é composto por três tópicos versando sobre as especificidades de um mestrado profissional, os eixos norteadores da “pesquisa-ação” e da “pesquisa-ensino” e um delineamento da pesquisa sobre a própria prática.

MESTRADO PROFISIONAL E SUAS ESPECIFICIDADES

O PPGELL é subsidiado pela área de concentração “Práticas Pedagógicas, interfaces entre o ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas”, cuja descrição é traduzida pela pesquisa da resolução de problemas relacionados à linguagem, tanto que o compromisso do programa incide no “retrato” das realidades educacionais em termos linguísticos e literários e na formação continuada de professores com competência para intervir nessas realidades, patentificando, dessa maneira, a articulação entre pesquisa, produto e formação.

Assim, o perfil do egresso deve ser:

O de um profissional inovador, promotor dos conhecimentos acerca da língua e da literatura, com posicionamento intelectual amadurecido, para a interação com a realidade linguística de seus alunos, com o intuito de qualificar o desempenho e os conhecimentos linguísticos deles. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/PPGELL, 2018)

Os mestrandos, como já fora enunciado, apresentam, quando se candidatam ao programa, projetos de pesquisa consolidados a partir de suas experiências docentes, projetos esses que refletem a grande preocupação em buscar respostas para situações que os desafiam/desafiaram na prática da docência de Língua Portuguesa e de Literatura, prova disso são escolhas das temáticas que se propõem estudar e analisar.

Vale ressaltar que, a base fundamental da pesquisa se adéqua às especificidades do curso em nível de mestrado profissional que tem por foco tudo o que envolve ou está envolvido no complexo processo de ensino e aprendizagem, primando pela sistematização da resolução de problemas via a pesquisa aplicada que culmina na elaboração de um projeto de ação (produto educacional), cujo propósito é ser socializado na realidade escolar.

O produto educacional a ser elaborado pelos mestrandos, por seu caráter pedagógico, visa à integração de teoria e prática, além de aproximar duas questões importantes para o docente da atualidade, ou seja, a produção científica e o desenvolvimento de tecnologia e inovação. É pré-requisito para a conclusão do curso, com características e formatos enunciados a seguir:

Que tenha um caráter predominantemente aplicado, no dia a dia do aluno, em seu ambiente profissional, e que pode ser apresentado sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso. (FERNANDES, 2005, p. 108)

Assim, tal produto embasado por aporte teórico pertinente e estudos orientados pode ser, entre outras possibilidades, em forma de sequência didática, cartilha, vídeo, site, software, aplicativo, textos para formação. Deve configurar-se na concretização de uma proposta desenvolvida e aplicada pelo mestrando em seu próprio espaço de prática ou em outro similar, com a devida anuência do profissional responsável. Vale ressaltar que, a análise dos resultados obtidos com a aplicação do produto pode resultar em reelaboração com base nas modificações sugeridas, de forma implícita, pela própria operacionalização.

Nos cursos, aos mestrandos é estimulada a possibilidade de refletir sobre suas práticas, de focalizar sempre os desafios vivenciados, passíveis de serem prováveis temas para a pesquisa, pontuar aportes teóricos, estudar outras pesquisas, enfim, tudo em prol da construção de um produto que possa dar respostas ao desafio, origem do estudo, que resulte no redimensionamento da própria prática e, consequentemente, na qualidade do desenvolvimento do profissional.

O trabalho final do curso configura-se na apresentação de um artigo, representação do estudo realizado, em formato de um texto construído com linguagem e organização academicamente adequadas, que contenha relatos sobre a construção, aplicação e resultados obtidos, bem como o suporte teórico utilizado para a compreensão e análise do problema (desafio) tratado na pesquisa.

No contexto situacional dos cursos de mestrado, em nível profissional, emerge um aspecto a ser considerado pela sua relevância: o tempo exíguo para efetivar uma ampla revisão bibliográfica *versus* as propriedades requeridas pela construção, aplicação e análise dos resultados do produto educacional. Tal aspecto requer que seja dedicada maior objetividade à revisão bibliográfica, com o apoio do professor-orientador, haja vista que tendo a titulação de doutor é um professor pesquisador, produtor de conhecimentos, com competência na compreensão, análise e sistematização de fatos inerentes ao processo educativo, nesse sentido, saberá conduzir o processo, buscando e indicando teorias pertinentes

ao tema central da pesquisa do orientando e, conseqüentemente, contribuindo para a construção do produto educacional.

Nessa perspectiva, a proposta do PPGELL visa à formação continuada de professores de língua portuguesa e suas literaturas, perpassada pela valorização da pesquisa na prática desses professores, com foco na transformação da realidade educacional.

PESQUISA-AÇÃO E PESQUISA-ENSINO: EIXOS NORTEADORES

Entender a “pesquisa sobre a própria prática” requer uma retomada dos princípios norteadores da “pesquisa-ação” (Thiollent, 2003), em específico no âmbito da visão que se denomina “pesquisa-ensino”, segundo a qual o professor pesquisador planeja e desenvolve as atividades educativas tal como o realizado com ações de pesquisa, ou seja, utilizando procedimentos metodológicos similares aos usados em uma pesquisa.

Para Michel Thiollent (2003), a pesquisa-ação induz a transformação da realidade, por meio de uma prática reflexiva e colaborativa com a “pesquisa social”, devido à forma de “ação coletiva” apresentada e analisada em prol da resolução de um problema. Nela, o pesquisador assume a postura de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo assemelhando-se à postura assumida por ele durante o desenvolvimento de uma “pesquisa sobre a própria prática pedagógica”, na qual sua inserção no contexto de pesquisa é “totalizante”, tanto que teoriza sobre ele e constrói um projeto de ação para ele.

Na pesquisa-ação, o acesso é maior à realidade pesquisada em termos de teorização e análises, fato corroborado pelo autor, quando enuncia:

[...] podemos considerar que no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e, também, técnicas de registro de processamento e de exposição de resultados. Em certos casos, os convencionais questionários

e as técnicas de entrevista individual são utilizados como meio de informação complementar. Também a documentação disponível é levantada. Em certos momentos da investigação, recorre-se, igualmente, a outros tipos de técnicas: diagnóstico de situações, resolução de problemas, mapeamento de representações etc. Na parte “informativa” da investigação, técnicas didáticas e técnicas de divulgação ou comunicação, inclusive audiovisual, também fazem parte dos recursos mobilizados para o desenvolvimento da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003)

Na abordagem de pesquisa-ação, o docente com autonomia desempenha o papel de pesquisador sobre o contexto de ensino e aprendizagem, seja: conteúdos curriculares, metodologia de ensino utilizada, o grupo de aprendizes, a própria aprendizagem dos alunos, os valores educacionais e o ambiente escolar. O ensino embasado em pesquisa em detrimento a conhecimentos prontos corrobora com o fato de que professores e alunos não consomem conhecimentos e sim os produzem via leituras, reflexões, observações e interações. Alunos e professor vivem um contexto situacional, no qual uns aprendem com os outros.

Tal situação requer mudanças nas concepções tradicionais, em específico, no tocante ao ensino, cuja ideia de transferência assume a de ato interativo, criativo e inventivo. Dessa maneira, o aprender no ambiente escolar deixará de significar o armazenamento de conteúdos, assumindo a função de instrumentalização, haja vista que cada aluno é único em termos de suas potencialidades e necessidades.

É válido ressaltar que o papel ativo do pesquisador nesse tipo de pesquisa, configurado como um processo que envolve diferentes linguagens, sujeitos e resultados, corrobora com os sentidos de “conscientizador e comunicativo”, haja vista a ocorrência da devolutiva dos resultados, preferencialmente, de modo coletivo.

Michaliszyn e Tomasini (2008) concebem a pesquisa-ação, “como parte de uma ciência que estuda os métodos aos quais ela própria

recorre” ou “o ramo da lógica que se ocupa dos métodos utilizados nas diferentes ciências”. Segundo os autores, nela ocorre diálogo entre as partes, ou seja, pesquisador e alunos, suscitando posturas colaborativas e participativas. Nessa perspectiva, ocorre a articulação com a pesquisa participante, que embora não sejam sinônimas são caracterizadas por eles pela:

interação entre os pesquisadores e o grupo social pesquisado, ocorrendo entre eles certo envolvimento de modo cooperativo ou participativo e supõe o desenvolvimento de ações planejadas, de caráter social (MICHALISZYN; TOMASINI, 2008, p. 47-52).

A pesquisa participante requer a observação participante que significa a imersão do pesquisador no contexto, nos seus aspectos objetivos e subjetivos, caracterizando-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas.

A consideração de Pesquisa-ação e Pesquisa Participante como sinônimas têm sido temáticas de discussões, estudos e questionamentos. Há, inclusive, estudiosos que definiriam Pesquisa-ação e Pesquisa Participante como sinônimas. Segundo Soares e Ferreira (2006), para certos autores, a expressão pesquisa participante é portadora da mesma acepção de outras expressões, tais como, pesquisa-ação, pesquisa participativa, investiga-ação, investigação participativa, investigação militante, auto senso, estudo-ação, pesquisa-confronto, investigação alternativa, pesquisa popular, pesquisa ativa, intervenção sociológica, pesquisa dos trabalhadores, enquête-participação, dentre outros. No quadro abaixo, estão inscritas algumas diferenças entre Pesquisa-ação e Pesquisa Participante, estabelecidas pelos estudiosos.

QUADRO I – AS DIFERENÇAS

PESQUISA-AÇÃO	PESQUISA PARTICIPANTE
• Toda pesquisa-ação é do tipo participativa. • O pesquisador não é sujeito de pesquisa.	• Tudo que é chamado de pesquisa participativa não é pesquisa-ação. • Os envolvidos na pesquisa são, ao mesmo tempo, pesquisador e pesquisado. • Pauta-se na comunicação (a mais possível) horizontal entre os participantes.
• Pressupõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico etc.	• Nem sempre acata ações planejadas.
• A ação do pesquisador é direcionada para a resolução de um problema.	• A ação do pesquisador não é direcionada para a resolução de um problema.
• O pesquisador é quem mais se apropria dos dados.	• O meio de comunicação utilizado é o diálogo, tanto nos estudos como na coleta de dados.
• Pesquisador deve ter domínio de técnicas de dinâmicas e um alto grau de análise, moderação, interpretação e animação	• Sem determinação prévia, as metas e o desenvolvimento do projeto são elaborados com a intervenção de todos os participantes.

Fonte: Reelaboração da autora

É válido ressaltar que essas considerações teóricas ecoam no âmbito do Mestrado Profissional, se for considerada a questão de que os mestrandos, no caso específico do PPGELL, são professores atuantes na Educação Básica, fato que favorece o desenvolvimento da pesquisa como também o envolvimento dos seguintes aspectos:

1. Apresentação de uma questão de pesquisa vivenciada pelo mestrando juntamente com seus pares no contexto do trabalho profissional.
2. Relação cooperativa e colaborativa do pesquisador com o ambiente de trabalho, apesar de o enfoque dele ter um projeto individual.
3. Discussão com os pares sobre a questão da pesquisa, embora nem sempre exista tempo/espço para tal ação.

4. Confronto com a visão, talvez existente no contexto escolar, de que estudos acadêmicos são distantes da prática.
5. Devolução dos resultados da pesquisa ao espaço escolar, *locus* da pesquisa.
6. Favorecimento para ações experimentais e aceitação dos resultados pelos interlocutores profissionais.

Dessa forma, é possível a pesquisa ter um maior “alcance”, caso o seu *locus*, a comunidade escolar, seja mobilizado, podendo, assim, ser configurada como pesquisa-ação. A compreensão da pesquisa sobre a própria prática incita a busca de outros autores que se debruçam sobre temáticas relacionadas com ela. Esse é o caso de Penteado e Garrido (2010) em seus estudos, tematizam o envolvimento do professor com pesquisas relacionadas com o desenvolvimento de sua prática docente e consideram a pesquisa-ação no âmbito dos estudos qualitativos como aquela:

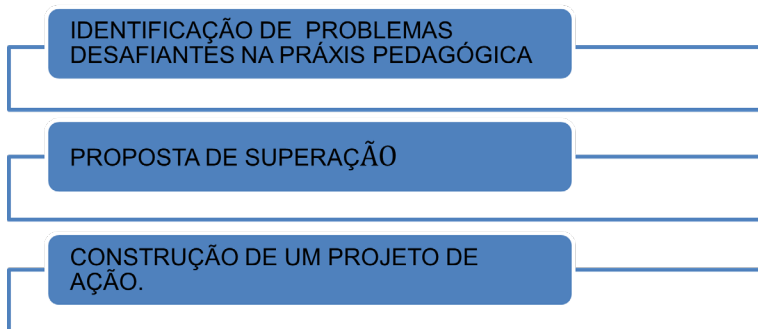
{...} que reúne o pesquisador acadêmico e o professor do Ensino Fundamental e Médio num mesmo projeto a ser realizado no ambiente escolar e que a interferência no trabalho docente com o objetivo de favorecer a qualidade (PENTEADO; GARRIDO, 2010:21)

Tal concepção implica no fato de que existem vínculos entre a pesquisa sobre a própria prática e a pesquisa-ação, nas quais a sala de aula configura-se, ao mesmo tempo, espaço de ensino e de investigação sobre o processo ensino/aprendizagem. Em suas considerações, as autoras enveredam pelos meandros da “pesquisa-ensino”, caracterizando-a como produtora de conhecimentos sobre a docência, além de promotora de mudanças nos alunos, em termos de qualificação da aprendizagem, bem como na prática do professor pesquisador. Para elas, na “pesquisa-ensino”, o pesquisador realiza a investigação em sua própria prática, utilizando adequados procedimentos, além de combinar participação e distanciamento requeridos para a compreensão e análise dos processos de ensino. É reconhecido como produtor de conhecimento, cuja produ-

ção é promovida de maneira articulada às instituições orientadas para a produção, desenvolvimento e difusão do conhecimento, via ensino, pesquisa e extensão, em todos os níveis e áreas do conhecimento.

Segundo as explicações de Penteado e Garrido (2010), o professor pesquisador, nesse tipo de pesquisa, segue os seguintes passos:

Figura 1. Passos da pesquisa-ensino



Fonte: A autora

As autoras ainda apresentam reflexões sobre paradigmas de pesquisa, norteadas pela preocupação em articular docência e pesquisa, concebidas por elas como:

dois campos de trabalho que colocam seus profissionais em relações específicas com o conhecimento” e considerando o fato de que, se o “objeto de pesquisa é o processo de ensino e aprendizagem escolar, as fronteiras desses campos se interseccionam por objeto comum e se especificam pelos objetivos peculiares (PENTEADO E GARRIDO, 2010).

Estudos como os enunciados acima indicam que o desenvolvimento da “pesquisa-ensino” implica na existência de situações reais da docência, estas possíveis de serem temáticas de reflexões e pesquisa, cujos resultados são construtos para a inovação na prática docente, como também para a produção do conhecimento no campo educacional.

A PESQUISA SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA

O professor, quando busca por um curso que valorize a sua prática profissional, suscita o pensamento de muitos que ele reconhece as condições limitadas de uma prática isolada em detrimento de um contexto coletivo que possibilite a ocorrência de estudos e reflexões.

No PPGELL, as suas linhas de pesquisa “Estudos Linguísticos: saberes e práticas” e “Estudos Literários e suas práticas educativas”, que investigam os processos de ensino e aprendizagem em linguagem, relacionando as práticas formativas e suas conexões com os princípios fundamentais que norteiam o ensino da língua materna e da literatura e os desdobramentos midiáticos, confluem para o desenvolvimento da pesquisa sobre a própria prática, pois o engajamento dos mestrands nas pesquisas torna-se via de entrada para a construção e/ou reconstrução de conhecimentos. Teoricamente, isso suscita a ampliação de conhecimentos sobre a práxis pedagógica sob a perspectiva dos sujeitos autores dessa práxis, fundamentada nas teorias existentes nessa área.

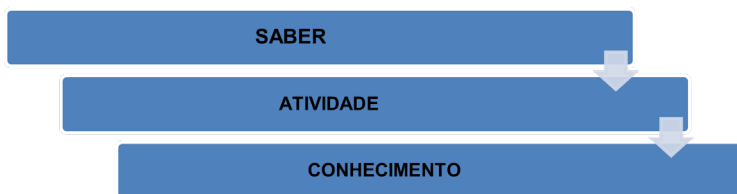
Na literatura circulante sobre o assunto, destaca-se o estudo de K. Zeichner (1993) que, versando sobre a formação reflexiva do professor, ressalta a reflexão sobre a prática como elemento importante para a formação do professor. Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 77) avançam nessa concepção enunciando que a reflexão pura e simples, embora seja um aspecto importante na formação do professor, não é condição *sinequa non* para que o profissional da educação seja um pesquisador. É preciso que a prática reflexiva seja uma postura do professor. Com tal posicionamento, condicionam a possibilidade de o professor reflexivo vir a ser um pesquisador de sua prática à sistematização de experiências vivenciadas, bem como à socialização e/ou compartilhamento de saberes com os outros professores.

Nesse meio termo, é possível retornar às ideias de Radford (2013) sobre a teoria da objetivação, que tem por pressuposto básico que aprender é, ao mesmo tempo, conhecer e se tornar “consciente das maneiras

como se dá o processo de atualização do saber e do sujeito, que é, por natureza, humana” (GOBARA *et al*, 2019, p. 49). Nessa perspectiva, a aprendizagem é concebida como processo social que implica na tomada de consciência progressiva de uma forma de pensar e de fazer.

Segundo a Teoria da Objetivação (RADFORD, 2019, p. 3062-3063), “o conhecimento inclui arquétipos históricos e processos culturalmente constituídos de pensamento, reflexão e ação” e o saber é “o conteúdo conceitual concreto através do qual o conhecimento é incorporado e materializado ou atualizado (RADFORD, 2019, p. 3062)”. A relação entre saber, conhecimento e atividade, onde a última é concebida com base na compreensão de que a atividade humana, constitui-se na dinâmica de um modo de expressar a vida, haja vista que o ser humano tem suas necessidades satisfeitas, atuando no meio social.

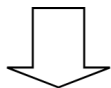
Figura 2. Dinâmica: Saber/Conhecimento



Fonte: Construído pela autora com base em Radford (2015)

No PPGELL, esse processo de objetivação acontece com a práxis pedagógica dos mestrandos, haja vista que os projetos apresentados por eles, no momento do processo seletivo, são socializados, transformando as proposições, neles contidas, em conhecimento sobre a própria prática, decorrente de um movimento de reflexão e ação e, conseqüentemente, em objetos de pesquisa. Nessa perspectiva, é reconhecida a capacidade do professor, a partir de sua prática, em construir saberes e conhecimentos pedagógicos. Assim, tomando consciência sobre a sua prática, estará apto para ampliar seu fazer docente, tornando-se sujeito da pesquisa.

Penteado e Garrido (2010) consideram como pesquisa-ensino aquela em que o pesquisador, ao identificar problemas, constrói um projeto de ação, envida esforços para a sua aplicação, tendo em vista a superação do problema. Dessa forma, é possível considerar a “pesquisa sobre a própria prática” como uma “pesquisa-ensino”, haja vista que a primeira:



1. É realizada em espaço educativo.
2. Requer que a questão-problema seja discutida com os pares do professor-pesquisador.
3. Considera como possíveis sujeitos da pesquisa todos os envolvidos no processo.
4. Tem por foco a prática do professor pesquisador.
5. Acata objetivos considerando aspectos múltiplos.
6. Propõe a elaboração/aplicação de um projeto educacional.
7. É comprometida com a apresentação/devolução dos resultados ao contexto, *locus* da pesquisa.
8. Requer o registro do desenvolvimento como garantia de preservação dos elementos suscetíveis às análises.
9. Possibilita a obtenção de dados em outras fontes de observação e registro.
10. Favorece a coleta de dados via diversos meios.

É válido ressaltar que, o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e, conseqüentemente, a construção do produto educacional requer a escolha de um contexto adequado à questão de pesquisa, bem como a utilização de diversas metodologias, o que resulta no desenvolvimento de

ações efetivadas pelo professor pesquisador, que assume o lugar de sujeito da pesquisa em virtude de o seu objeto de estudo ser a sua própria prática e promove o seu estudo o formato de “pesquisa sobre a própria prática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constituído por reflexões, o intuito deste capítulo foi o de contribuir quanto a elucidação das especificidades do mestrado profissional e as metodologias utilizadas. Partindo de uma perspectiva contrária às tradicionais práticas de pesquisa, ele procura elucidar a relevância da “pesquisa da própria prática” como engrenagem ao processo dinamizador do fazer científico. Nesse sentido, a pesquisa-ação e a pesquisa de ensino são práticas que dispõem dos elementos necessários à construção de produtos educacionais eficazes e efetivos, por isso, tão evidenciadas nesta discussão.

As elucubrações quanto à prática docente apontam a responsabilidade de incentivar e materializar na práxis pedagógica, por meio da formação continuada, um ensino desprendido de restrições e limitações no processo educativo. Para isso, a oferta de subsídios metodológicos como elementos norteadores para profissionais de unidades escolares, entre outros, foi o ponto que mobilizou tal abordagem. Isto posto, o método a ser adotado na prática de pesquisa precisa apresentar a preocupação em estar, cada vez mais, próximo da realidade. Em decorrência disso, o mestrado profissional preocupa-se em orientar, socializar, compartilhar, entre outras coisas, os caminhos mais plausíveis e efetivos do fazer docente.

No Programa aqui referido muito se discute sobre o objetivo da formação, o desenvolvimento e finalização do curso, havendo resultados relevantes, em específico, no que tange ao produto educacional a ser construído e os encaminhamentos direcionados ao processo de pesquisa.

O aspecto formativo do curso e o processo de elaboração do produto educacional são partes integrantes dos objetivos do curso, os quais implicam na construção de conhecimentos norteada pela aquisição de saberes via o desenvolvimento de uma pesquisa, realização de estudos

teóricos e reflexões sobre práticas pedagógicas. Assim, tais pontos encontram-se relacionados e têm desenvolvimentos de modo articulado.

Desta forma, o entendimento da construção do produto educacional como resultado de uma pesquisa implica no reconhecimento do próprio processo de formação do professor-pesquisador, que se debruça sobre uma questão problematizadora, seleciona o embasamento teórico pertinente e constrói alternativas de superação do problema existente, volve seu olhar para a sua prática e melhoria do processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, para a qualidade da educação.

As ideias aqui apresentadas podem não ser muitas, mas são bastante significativas, pois representam os resultados de reuniões e conversas em grupos, no âmbito de coordenação e corpo docente, haja vista ser recente o processo de implantação do PPGELL na UEPA. Tais resultados indicam que o desenvolvimento do Programa tem contribuído para a trajetória profissional dos orientandos, no tocante a compreensão melhor da práxis pedagógica como também dos integrantes do corpo docente, no sentido de compreenderem as práticas dos sujeitos da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALAMI, S.; DESJEUX, D.; MOUSSAOUI, I. G. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ANDRÉ, M. **Articulando pesquisa e prática no mestrado profissional**. In: CARVALHO, M. V.C.; CARVALHÊDO, J. L. P.; ARAÚJO, F. A. M. (org..). **Caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica**. Teresina, EDUFPI, 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- COSTA, M. F.; COSTA, M. F. B. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DIAS, D. S.; SILVA, M. F. **Como escrever uma monografia: manual de elaboração com exemplos e exercícios**. São Paulo: Atlas, 2010.

- FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Cacém: Texto Editores, 2005.
- FOWLER, F. **Pesquisa de levantamento**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- FOMPE. **Documento produzido pelo II Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação**. Juiz de Fora, 2015.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.
- GOBARA, S. T.; RADFORD, L. **Teoria da Objetivação**: Fundamentos e Aplicações para o Ensino e Aprendizagem de ciências e Matemática. Livraria da Física: São Paulo – SP, 2020.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MICHALISZYN, M. S. e TOMASINI, R. **Pesquisa: orientações e normas para projetos monográficos e artigos científicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PENTEADO, H. D. **A relação docência\ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação**. IN: PENTEADO, H. D. e GARRIDO, E. (org.). **Pesquisa-ensino, a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- POUPART, J.; DESLAURIES, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.
- RADFORD, Luís. **Teoria da objetivação**: fundamentos e aplicações para o ensino e aprendizagem de ciências e matemática / Shirley Takeco Gobar, Luis Radford, (organizadores). – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.
- ROLLEMBERG, D. (Org.). **Histórias de vida**: experiências com história oral. Niterói: Editora da UFF, 2012.
- SOARES, L. Q.; Ferreira, M. C. **Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho**. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572006000200005. Acesso em: 20 fev. 2021.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- THIOLLENT, M. Fundamentos e desafios da pesquisa-ação: contribuições na produção de conhecimentos interdisciplinares. In: TOLEDO, R. F. (Org.). **A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente**: princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: Anna Blume/Fapesp, 2013.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento de métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O BLOG COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Luanny Isabely da Silva Gonçalves³

INTRODUÇÃO

Em um contexto tecnológico intenso, torna-se, hoje, indubitável a discussão acerca da relevância das novas tecnologias digitais para o processo educativo. Essas “novas” tecnologias foram inseridas na sociedade, muito antes de toda exigência referente ao seu uso em sala de aula; no entanto, a cobrança em usufruí-las era facultativa, com o intuito de serem incorporadas, gradativamente, até que os sujeitos envolvidos nesse processo criassem intimidade suficiente para manuseá-las. No entanto, o cenário atual exige tal incorporação de forma frenética e obrigatória, implicando na situação de que atuar no contexto escolar tornou-se um desafio ainda maior, diante dos impactos observados nesse percurso.

É válido frisar que, a prática de redesenhar o processo de ensino e aprendizagem ocorre há anos, sempre relacionada às mudanças frequentes nesse meio, tanto em relação aos sujeitos quanto aos espaços. Na contemporaneidade, o ensino da língua materna assume um papel ainda mais determinante em termos da formação do educando, uma vez que esse insiste em lidar com as transformações ocasionadas, de forma constante, na sociedade, principalmente no que tange a inserção das novas tecnologias digitais no contexto escolar. O professor enquanto mediador deste processo precisa disponibilizar caminhos viáveis para que o percurso de suas ações seja produtivo e satisfatório.

³ Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Prorominas.
CV: <http://lattes.cnpq.br/5614540386681506>

Esse contexto situacional indica a importância desta temática, pois a criação de um *blog* caracteriza-se pela proposição de atender às necessidades dos aprendizes envolvidos, diretamente, com o mundo tecnológico, tendo em vista que esses já nascem pré-dispostos a um mundo tecnologicamente ativo, logo, buscar por mecanismos que fazem parte da realidade deles é substancial para o êxito do seu desenvolvimento educativo, principalmente, no que tange aos discursos empíricos acerca da língua e suas manifestações que, muitas vezes, refletem noções simplistas e insuficientes direcionadas ao campo tão vasto que os estudos linguísticos permeiam.

O interesse em propor uma ação reflexiva acerca desses estudos surgiu pela necessidade de compreender o porquê de o ensino da língua estar preso a um conjunto de regras e normas que distanciam o falante de um contato mais positivo com a língua que ele estuda, como discutido por Antunes (2007). Considerando os vários fatores que implicam em um desenvolvimento exitoso do ensino de língua materna, alguns questionamentos surgem e tornam-se “pontos de partida” no que diz respeito às concepções e princípios linguísticos atuais discutidos em sala, os quais incitam as reflexões sobre a inserção das tecnologias digitais e suas implicações para o ensino de língua no contexto educativo. Essas questões evidenciam o problema do estudo aqui proposto.

Considerando que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil reflete muito bem os resultados dos estudos linguísticos, desde as teorias Saussureanas até as concepções mais recentes de língua, em que se notam as transformações ocorridas no âmbito educacional, apresentam-se como questões norteadoras os seguintes fatos: De que forma o ensino de língua materna pode ser ressignificado, em decorrência da nova visão sobre o estudo do texto? Como as novas tecnologias digitais influenciam na acessibilidade do estudo da língua materna? O *blog*, como recurso digital de ensino, funcionará como uma ferramenta viável para que o aluno compreenda as nuances de

sua língua materna? Nesse sentido, as respostas a essas elocubrações enfatizarão o objetivo deste capítulo.

Pautadas nos estudos estruturalistas, as análises voltadas à língua priorizaram a forma, deixando de lado a funcionalidade dos fenômenos linguísticos. Em decorrência disso, houve a necessidade de novas descobertas no que rege às teorias da Linguística, especialmente, em seu enfoque sobre o tratamento dado à Gramática. Portanto, justifica-se esta discussão pela necessidade em demonstrar que o ensino sistemático e mecânico norteador do campo da língua está sendo, cada vez mais, colocado em evidência para que questionamentos sejam levantados acerca da eficácia ou não desse ensino, considerando o fator excludente proporcionado pelo exigente uso do que se denomina “certo” e o repúdio direcionado ao que se denomina “errado”. Finalmente, por embasamento teórico, os autores: Antunes (2007), Neves (2008), Bortoni-Ricardo (2004), Possenti (2005), Travaglia (2005), entre outros que sustentaram os conceitos apresentados.

A preocupação com a uniformidade da língua tem gerado um ensino pautado, principalmente, em teorias de classificação e análises estruturais dos fenômenos linguísticos; o que, segundo Luft (1995) o aluno não consegue apre(e)nder o que está sendo explicitado, criando a partir disso uma relação negativa da gramática, por exemplo, com o falante e até mesmo com a própria língua, quando estes afirmam que não sabem falar português ou que acham a língua difícil. A ideia, aqui, é demonstrar que a língua ultrapassa a noção limitada de estrutura, suas funções e variações abrangem um campo comunicativo muito maior, por isso, buscar por propostas e ferramentas que tonem pragmático o ensino da língua portuguesa é indispensável para um processo educativo exitoso.

O CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Nos últimos dois anos, o mundo, por conta da pandemia, tem enfrentado uma crise sanitária a qual reconfigurou a estrutura de

diversos setores, entres esses a educação. A pandemia do Corona Vírus (COVID-19) trouxe à tona a necessidade em sair da zona de conforto de uma forma brusca e impactante. A sociedade se desconstruiu/desconstrói continuamente e em meio às nuances desse acontecimento a escola sofreu inúmeras transformações que acarretaram/acarretam um novo paradigma educacional.

Para Pasini, Carvalho e Almeida (2020), segundo a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), a história da educação a distância (EAD) no Brasil começou em 1904, com uma matéria publicada no Jornal do Brasil, onde foi encontrado um anúncio nos classificados oferecendo curso de datilografia por correspondência (ABED, 2011). Desde então, o avanço no EAD aumenta de forma significativa. Entretanto, oficialmente, a educação a distância surgiu pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que posteriormente foi revogado. A sua atualização ocorreu pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até a atualidade, que define, no seu primeiro artigo.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Nesse sentido, essa modalidade ganhou um espaço considerável no atual cenário educacional. Embora já fosse uma realidade, seu público-alvo era, principalmente, o ensino superior, haja vista que na Educação Básica o parágrafo 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) define que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino

remoto utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, tal como a vivenciada no contexto pandêmico.

O ensino a ser ofertado nesse contexto passou a ser de aulas remotas. Essa medida foi adotada para que as atividades não fossem paralisadas e os estudantes prejudicados em seu processo de aprendizagem, conforme previsto na portaria nº 343, publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”. As aulas remotas tratam-se, basicamente, de todo conteúdo produzido e disponibilizado on-line, acompanhado das aulas virtuais ministradas em tempo real pelo professor.

A necessidade de adaptação tanto do docente quanto do discente, acerca de diversos programas, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizadas na educação tornou-se indispensável. Existem muitos instrumentos tecnológicos facilitadores para um ensino acessível. Esses programas e aplicativos que contribuem para a tecnologia usual (computador, slides, projetor) são apenas exemplos e possuem excelentes benefícios, dado que para a maior parte de suas aplicações possuem a gratuidade, a exemplo: *Google Classroom*, *Sistema Moodle*, *YouTube*, *Google Meet* entre outros. É válido considerar que a rede privada de ensino ofertou ao corpo docente um período de formação para esse adaptar-se a essas novas configurações de ensino, no entanto, se sabe que não foi suficiente, tendo em vista que tudo ocorreu de forma frenética e emergencial.

Dessa forma, surge a proposta do ensino híbrido, aderido, ainda, por poucas instituições de ensino, especialmente privadas, tendo em vista que o que predomina são as aulas remotas. Canclini (2003) disserta sobre a hibridação como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2003, pp. XIX). Isto é, a mistura entre o presencial e o virtual é inserida nas

salas de aula para que os que possam ter acesso (como no caso das escolas privadas que aderiram tal proposta) possam participar desse processo obedecendo a todas as medidas profiláticas impostas pela OMS (Organização Mundial da Saúde). Ainda segundo Canclini (2003):

Considero atraente tratar a hibridação como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e outros vocábulos empregados para designar misturas particulares. Talvez a questão decisiva não seja estabelecer qual desses conceitos abrange mais e é mais fecundo, mas, sim, como continuar a construir os princípios teóricos e procedimentos metodológicos que nos ajudem a tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meios a suas diferenças, e a aceitar o que cada um ganha ou está perdendo ao hibridar-se. (CANCLINI, 2003, s/p)

Diante disso, a educação durante a pandemia (e pós) está/estará envolvida por questões culturais e de saúde. É válido considerar que a proposta do ensino híbrido ainda não ganhou grande repercussão, todavia, é um caminho plausível para que futuramente parte significativa das escolas do país adote em seu sistema de ensino.

Tudo estará transvestido pelo espírito dessa época de tormento, com novas relações criadas e estabelecidas pela COVID-19, ou seja, sempre existirá, a partir de então, maior higienização, distanciamento entre alunos, diminuição do toque, cumprimento somente verbal, uso de proteção facial e todas as novas exigências que surgirão nesse percurso. Considerando tais questões previstas no decreto estadual nº 96340/20 que dispõe sobre as medidas de distanciamento social controlado, visando à prevenção e o enfrentamento à pandemia da COVID-19, em regime de cooperação com o Estado do Pará.

Apesar de haver todo um recurso para atender as demandas atuais da educação, nem todos são beneficiados. É preciso pensar no sujeito desprivilegiado da sociedade que busca por caminhos melhores com as mínimas condições possíveis. Esses foram os sujeitos mais

atingidos em diversos sentidos (cultural, econômico, educacional etc.). A escola só funciona se houver uma relação intrínseca com a família e comunidade em geral, ainda que haja a preocupação com todos, não é possível atender as necessidades de todos de forma eficaz e precisa.

Tal dificuldade impossibilita o ensino democrático tão visado nos últimos tempos. Mesmo com as inúmeras teorias e o avanço contínuo da tecnologia, a prática e as experiências contradizem toda a “romantização” por trás dessas discussões. Sejam realidades públicas ou privadas, os sujeitos envolvidos dispõem de limitações para ingressarem nesse contexto. A acessibilidade deveria ser palavra de ordem, nesse momento, no entanto, é um dos principais motivos para que o processo educativo fique, cada vez mais, longe de ter êxito. A internet está para todos, mas nem todos estão para a internet. O acesso limitado que muitos têm dificulta para que as novas configurações de ensino sejam, de fato, bem recepcionadas.

Dessa maneira, considerar somente a parte benéfica do processo é idealizar uma realidade bem distante da existente, bem como afastar a busca pelo que realmente constituiria um ensino democrático, ou seja, o oferecimento de uma educação, seja ela real ou virtual, igualitária a todos, sem fragmentações. Diante disso, a inserção do aluno em um mundo que já é de seu domínio, o tecnológico, com o aprimoramento de competências e habilidades para o desenvolvimento efetivo de um processo educativo pautado no real ensino da língua é um desafio suprido a passos lentos, todavia, eficazes no atual contexto do campo linguístico.

A PROPOSTA DO *BLOG* COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em uma perspectiva atual dos gêneros textuais, podemos nos ater a pesquisa de dois estudiosos da área, Marcuschi (2008), e Koch (2017). Ambos partem de uma visão dialógica da linguagem, atribuindo

valor histórico-social a manifestação de diferentes gêneros presentes em nossa sociedade. Para Koch (2017, p.55) os gêneros estão “Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de determinada cultura”. Mas, o que são de fato os gêneros textuais? Em conformidade com Marcuschi (2008):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Diante disso, é possível depreender que com o intuito de estabelecer a comunicação de forma eficiente, o homem transforma as próprias relações humanas. O avanço da tecnologia, por exemplo, ressignificou modos de se comunicar e interagir com as pessoas.

Segundo Gomes e Silva (2006), o *weblog* surge nos anos 90 e ganham uma nova roupagem, à medida que a sociedade avança tecnologicamente, sendo, hoje, o que conhecemos por *blog*. Esse gênero surge como uma espécie de diário virtual e é, como afirma Marcuschi (2004), um gênero emergente na mídia virtual.

Os *blogs* funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede. Muitas vezes, são verdadeiros diários sobre a pessoa sobre a família ou seus gostos, e seus gatos e cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável. (MARCUSCHI, 2004, p. 61)

Essa foi a primeira caracterização desse gênero. No entanto, hoje, há *blogs* coletivos retratando uma diversidade de temas. Baltazar e Aguaded (2005) afirma que um “aspecto interessante desse instrumento é precisamente a forma como impulsiona a comunicação entre

indivíduos com o mesmo interesse” (BALTAZAR; AGUADED, 2005, p.2). Nesse sentido, proporcionam um espaço em que todos terão a liberdade de dizer algo, terão o seu lugar na rede, sua potencialidade na educação é indiscutível. Assim, ao trabalhar na perspectiva do *blog* de disciplina, o ensino de língua buscará sair da “caixinha” para dispor de uma visão holística. Segundo Baltazar e Aguaded (2006).

São *blogs* criados e mantidos pelo professor e a turma para uma disciplina. O principal objetivo desse tipo de *blog* é dar continuidade ao trabalho desenvolvido em espaço de sala de aula fomentando o trabalho coletivo e motivando todos os elementos da turma a participar, escrevendo *posts* e comentários, colocando questões, publicando trabalhos etc. a participação de todos dá a esse tipo de *blog* uma dinâmica que os enriquece pelo que consideramos que é esse o tipo de *blog* com mais potencialidade no ensino e que mais deverá se desenvolver. (BALTAZAR; AGUADED, 2006, p. 6)

Partindo desse pressuposto, o *blog*, como recurso metodológico, foi pensado por se tratar de uma ferramenta que funcionará como uma espécie de diário on-line, uma vez que proporciona postagens frequentes sobre um determinado assunto da língua com discussões pertinentes e interativas. Por proporcionar um espaço de interação entre leitor e escrevente, esse instrumento é de um manuseio acessível, isso instigará a participação dos alunos, haja vista que é uma proposta que busca “fugir” da monotonia escolar.

Os procedimentos metodológicos serão aplicados de maneira gradativa, uma vez que serão avaliados os níveis de escrita dos alunos no primeiro momento, com a apresentação do projeto para a turma que fará parte da pesquisa (6º ano). Partindo desse princípio, haverá uma conversa com o professor, a fim de que se conheça a forma como se trabalhará o *blog* em sala de aula, pois os dados desse diálogo servirão como base para a produção da ferramenta (*blog*). Nesse sentido, será substancial a explanação acerca desse gênero digital para que os alunos

tenham um olhar que vai além do entretenimento, visto que, muitas vezes, gêneros como esse são usados para tal finalidade.

A princípio, os dados serão coletados e funcionarão como produto para a confecção de um *Blog* educativo, com o intuito de promover a produção textual entre os alunos. Contudo, a primeira produção textual temática será em sala de aula com o auxílio do professor de classe, isto é, com as produções em mãos, o educador perceberá o nível dos educandos e o conhecimento desses referentes à própria mídia e à interação com esta. Nesse momento, a ideia será ambientar os educandos ao processo da construção textual, tanto no aspecto linguístico quanto midiático, ou seja, proporcionar aos sujeitos envolvidos o contato direto entre criação e criador, isso fará com que eles entendam a importância deles enquanto colaboradores. É válido considerar que, nessa primeira etapa os alunos desenvolverão os conteúdos para o *blog*, por isso, o foco será, inicialmente, o texto.

A partir da primeira aplicação, os alunos serão convidados a conhecer a criação de um *blog*, com o auxílio de um computador e um projetor, a apresentação do recurso será feita em aulas divididas em períodos para que os estudantes possam aprender cada passo do suporte tecnológico. Por serem sujeitos pré-dispostos à tecnologia, espera-se que o grau de dificuldade não seja tão intenso e que o desenvolvimento da ferramenta seja acessível, fazendo com que essa etapa seja rápida e que as primeiras produções ganhem espaço na ferramenta.

A fim de concretizarem o produto, os alunos construirão o *blog* educativo, confeccionando-o para uma futura postagem no site da escola ou redes sociais. A intenção é tornar esses educandos independentes textualmente para que possam, ao seu modo, repassar conhecimentos da nossa língua materna para os futuros visitantes do *blog*. Para isso terão o auxílio do professor da escola com a discussão de conteúdos referentes à língua portuguesa, haja vista que a ferramenta servirá de consulta periódica para alunos de outras séries (fundamental e médio), com o propósito de ajudar nas atividades escolares no decorrer do ano

letivo. Essa responsabilidade fará com que os sujeitos participantes tenham, cada vez mais, preocupação em conhecer as nuances de sua língua materna, bem como aprimorar sua escrita.

A construção deste produto impulsiona o contato recorrente com a modalidade escrita da língua sem que se prenda a conceitos e definições. Ao alimentar, diariamente, o *blog*, os colaboradores observarão os elementos estruturais em seus eixos e níveis linguísticos, por meio da prática contínua da escrita e abordagem de assuntos referentes à língua materna. Dessa maneira, a ferramenta será um incentivo aos alunos para que se tornem melhores leitores e escreventes em seu idioma. Assim sendo, o *blog* será uma das ferramentas metodológicas da escola e poderá instigar outras propostas para que o ensino híbrido (presencial e virtual) atenda aos educandos de forma dinâmica e atrativa. Com isso, o ensino tornar-se-á mais investigativo, diagnóstico e prazeroso, além, é claro, de proporcionar uma interação entre educador e educando fazendo com que os envolvidos possam conhecer melhor o universo linguístico no campo midiático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitará uma análise de como as novas tecnologias digitais, dispondo como ferramenta o *blog*, implicará na prática docente do ensino de língua portuguesa, dispondo como ambiente de pesquisa a Escola “Presidente Kennedy”, localizada no município de Vigia de Nazaré PA. A metodologia usará da pesquisa de campo para obter dados mais consistentes sobre: o ensino e os mecanismos metodológicos/tecnológicos que o sustenta; as concepções de ensino de língua materna e como são refletidas na prática docente; o processo de ensino-aprendizagem; entre outras questões que permearão este estudo.

A pertinência da temática abordada neste capítulo existe pela necessidade de demonstrar, não só para profissionais da área, mas para a sociedade como um todo, que o ensino da língua portuguesa não se

restringe à concepção tradicionalista, presa a conceitos e definições que, muitas vezes, não condizem com o uso real da língua, mas vai além. As novas abordagens linguísticas elucidam o quanto é possível e indispensável reconhecer que a gramática, por exemplo, é, tão somente, tudo aquilo que o falante já domina, ou seja, a organização estrutural da língua já está internalizada, chamada de competência linguística, porém compreender como tal organização ocorre é o processo pelo qual todo indivíduo, que pretende aprimorar seus saberes linguísticos, precisa passar. A questão principal é entender que tal processo não dispõe de um único caminho, mas sim de várias possibilidades de compreendê-lo com mais eficiência.

Entende-se que a relevância deste estudo para o meio acadêmico por buscar despertar no discente a necessidade de compreender que o campo linguístico ultrapassa uma infinidade de regras fechadas em si mesmas. Este estudo foi apenas um “ensaio” para possíveis abordagens futuras que intencionem abranger discussões implícitas no conteúdo desta pesquisa. O tema escolhido pode sustentar-se em diversas análises como: a abordagem social sobre o ensino de língua; como tal ensino é subsidiado em escolas particulares; avaliar os aspectos socioeconômicos etc., que contribuirão para o enriquecimento deste estudo. Por fim, cada etapa realizada contribuirá para o nosso crescimento pessoal e, principalmente, profissional, além de confirmar que ainda há muito o que aprender, sobretudo sobre a língua, produto mutável e versátil que molda uma comunidade em seus diversos aspectos, principalmente, os identitários.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de Português: **encontro & interação**. São Paulo. Parábola Editorial, 2003.

_____. Muito Além da Gramática: **por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo. Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5).

_____. Gramática Contextualizada: **limpando o ‘pó das ideias simples’**. – 1. Ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014. (Estratégias de ensino; 49).

BALTAZAR, N; AGUADED, I. **Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação**. Revista de Recensões de Comunicação e Cultura, 2005. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/~pag/baltazar-neusa-aguaded->

FIGUEIREDO, Laura; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed.- São Paulo: Moderna, 2015.

FREGONESI, D.E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.F.V. & LEONEL, M.C.M. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997.

GOMES, M. J. & SILVA, A. R. (2006). A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte. *Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC*, 3, 289-309. http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/16_maria_joao_gomes_e_ana_rita_silva_prisma.pdf

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3. Ed., 12ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial, São Paulo: 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Brasiliense, São Paulo: 2006.

NEVES, M. H. M. Que gramática estudar na escola? **Norma e uso da Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____ A gramática funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERINI, Mário. Para uma nova gramática do Português. São Paulo: Ática, 1995.

_____ A Gramática Descritiva do Português. São Paulo: Ática, 2005.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1, ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias: um diálogo entre gêneros textuais**/Márcia Porto; ilustrações Felipe Grosso, Renato Teixeira. – Curitiba: Aymará, 2009.

SAUSSURE, F. de. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOARES, Magda. **Que professor de Português queremos formar?** Boletim da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística. Brasília, n. 25, ago. 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura e de escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ Interação: **uma proposta para o ensino de gramática**. 10 ed – São Paulo: Cortez, 2005.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, Maringá, volume 21, 1999.

AMAZOFONIA EM CAMETÁ/PA: UM OLHAR SOBRE A VARIAÇÃO DIALETAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Monise Campos Saldanha⁴
Vívian de Sousa Costa⁵

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Lugar em que os degraus da floresta se fizeram cidade. Margem do rio Tocantins que permitiu o aporte dos franceses, em 1612, para um projeto colonial da França Equinocial no Brasil colônia bem explica Carvalho (2020). É nesse curso d'água, a resguardar a memória e a história de parte do povo amazônida que pensamos surgir a presente investigação, sob título: *AMAZOFONIA EM CAMETÁ/PA: um olhar sobre a variação dialetal do Português brasileiro*.

Aqui cabe um adendo, o termo amazofonia surge a partir das expressões dialetais nortistas - Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Manaus e Pará, Tocantins e Rondônia - empregadas ainda por boa parte dos habitantes da região amazônica, sobretudo ribeirinhas, compreendida e estuda aqui a partir das bases fonéticas e sociolinguísticas; o que reitera ser este um fenômeno da variação do Português brasileiro bastante encontrado na zona insular de Belém, mas também às margens do rio Tocantins, como é o caso do município de Cametá-PA.

⁴ Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/ 2021. Mestra em Educação (UEPA, 2017). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária: Teoria Literária (UEPA, 2014). Especialista em educação para as Relações Étnico-raciais - ERER - IFPA (2014). Licenciada em Letras pela Universidade vale do Acaraú (2012). Atuou como docente da disciplina Língua Portuguesa e Literatura da Rede Estadual - SEDUC/PA (ago./217-Mar/217). Desempenhou atividades como professora substituta/Itinerante da Universidade do estado do Pará (UEPA - Març.217 - dez.219). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e Literatura, pesquisa principalmente temas ligados à Cultura e a Educação na Amazônia, como Poéticas Oraís, Literatura Afro-brasileira de Expressão Amazônica, Memória, História e Imaginário.

⁵ Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará - UEPA CAMPUS XI. CV: <http://lattes.cnpq.br/6546297197810355>

Mediante o exposto, evidenciamos que a amazofonia referenda o neologismo, surgido dos termos empregados por moradores da Amazônia, a partir dos diversos idiomas que contribuíram para a formação do português brasileiro, dentre eles o indígena; o africano; o português (de Portugal); e alguns europeus, como o francês, holandês e o italiano, dispõe Silva e Costa (2017) em *Variações regionais: um breve olhar sobre os falares brasileiros*.

Nesta investigação buscaram-se as bases fonéticas e fonológicas da constituição do dialeto típico proferido na região Nordeste do Pará. Expressões causadoras de diversas inquietações, dentre elas a pressuposição da suposta influência da língua francesa no falar local. Inquirição que pouco, ou nada, tem de certa; já que tais características percorrem as interfaces da sociolinguística, remetendo a aspectos étnicos, sociais e culturais da interação entre índios, portugueses, holandeses e franceses.

Sendo assim, expressões como *carrocé* (Carrossel), *tempurá* (temporal); *sumânu* (seu mano); *suprimu* (seu primo); *fifiti* (aquele mapará pequeno, miúdo); *ispiciá* (especial); *malineza* (para indicar maldade); *Rudiá*, *rudiano*, *rudiado* (andar em volta de alguém ou de alguma coisa), entre outras, evidenciam peculiaridades fonéticas e fonológicas que regulam a estrutura sonora das línguas, dispõe Cristóvão Silva (2017). Daí que nesta investigação, foi considerada a análise fonética de tais expressões, a partir do seguinte problema de pesquisa: O que motiva a diversidade de realizações fonéticas no falar cametaense? Questão que induziu as indagações: Que características os falantes da língua local de Cametá compartilham? Que fenômenos estariam influenciando na mudança dialetal ali produzida? Sofreria o falante nativo do falar cametaense algum tipo de preconceito em relação aos demais falantes do português brasileiro?

As interrogações, outrora expostas, conduzem ao Objetivo Geral deste estudo: analisar o fenômeno do alteamento das vogais produzido na cidade de Cametá/Pa. Desígnio que propiciou a delimitação dos seguintes objetivos específicos: selecionar expressões do dialeto

cametaense com falantes nativos atuantes no Mercado Municipal de Cametá, em especial na feira de peixe; observar as características fonéticas e sociolinguísticas presentes ou não na variação em voga; descrever de que maneira ocorre o alteamento das vogais médias pretônicas no falar dos indivíduos atuantes na feira do peixe.

Cabe ressaltar que o *corpus* do estudo é montado por trechos de fala de um ou mais feirantes. Ação concernente a Metodologia da pesquisa que nesta investigação delinea-se através do estudo quanti-qualitativo, respaldado em Marconi e Lakatos (2020). A ferramenta para catalogação dos dados foi a entrevista semiestruturada, catalogada por meio da gravação de áudio digital, com aparelho Iphone 5s.

De tal modo, a diferença do português brasileiro falado em Cametá/PA, elenca variação das vogais médias pretônicas e das vogais médias postônicas mediais. No demais, estudos anteriores, como o de Trindade (1992), sobre *O som da fala Cametaense*; Silva (2009) e seus *Saberes cotidianos e azeite de Andirobas*; Cruz (2012) em *Vogais na Amazônia* elucidam que as particularidades outrora mencionadas estariam bem mais evidentes no falar das comunidades ribeirinhas, mas que também aparece em Cametá/PA principalmente nos relatores que atuam no mercado municipal do município. Fato que justifica o local da pesquisa, a saber, a feira da cidade. Espaço de trânsito entre os moradores locais e os ribeirinhos. Elegemos, assim, como grupo representativo de falantes, 04 (quatro) feirantes atuantes no Mercado Municipal de Cametá/PA, especificamente na Feira do peixe.

Ressalta-se, ainda, que a escolha do tema partiu da disciplina Linguística I, entre idas e vindas teóricas cujos contornos chegaram ao *corpus* outrora mencionado. O que permitiu aos proponentes do estudo inferir elos entre a prosódia, fonética e sociolinguística imbuídos no fenômeno do falar cametaense.

AMAZOFONIA: A PESQUISA EM RESULTADO PARCIAL

Os estudos em torno da oralidade do Português brasileiro nos remetem a aspectos fonéticos, sociolinguísticos, prosódicos, dialetológicos e lexicais que explicam as múltiplas vozes que compõem a língua nacional. Na Amazônia, essa ressonância reflete os indícios da miscigenação do povo que habita entre a mata e o rio. Reflexões que Bortoni-Ricardo (2017) afirma compor o multilinguismo do falar brasileiro. Assim, à luz da mencionada autora, entendemos que não é fácil identificar uma língua, sobretudo descrevê-la em seus aspectos lexicais, fônicos, históricos, sociais e culturais, posto que o caleidoscópio de dado falar regional desvela as nuances da formação daquele povo e, no demais:

No Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de *autóctones*), e as comunidades de descendentes de imigrantes cerca de 30 línguas (chamadas de línguas *alóctones*). Além disso, usam-se pelo menos duas línguas de sinais de comunidade surda, línguas crioulas, e práticas linguísticas referenciadas nos quilombos, muito já reconhecida pelo Estado, e outras comunidades afro-brasileiras. (RICARDO-BORTONI, 2017, p. 24).

As explicações de Ricardo-Bortoni (2017), trazem à baila as estatísticas do Relatório de atividade do grupo de trabalho da Diversidade Linguística do Brasil. O excerto acima nos conduz à reflexão acerca da diversidade linguística do Brasil. Desvelar as bases científicas que explicam os fenômenos da variação linguística no Português do Brasil como um todo, em um Trabalho de Conclusão de Curso, além de parecer impossível, poderia incorrer na perda do mote do estudo.

Dessa forma, nesta investigação nos voltaremos ao código oral compartilhado pelos amazônidas; aqui definido como Amazofonia. Referência ao neologismo que retrata as expressões orais emprega-

das por moradores da Amazônia, como: Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Rondônia, Tocantins e Manaus. Porém, delimitamos a investigação ao município de Cametá/PA, na região do baixo Tocantins, área 143.15 km distante da capital Belém, informa Pompeu (2007). Local em que tais sentenças desvelam os diversos idiomas que contribuíram para a formação do Português brasileiro, dentre eles o indígena; o africano; o português (de Portugal); alguns europeus, como o francês, holandês e o italiano, dispõe Silva e Costa (2017) em *Variações regionais: um breve olhar sobre os falares brasileiros*.

Conforme exposto, aqui, trataremos em específico do falar cametaense cuja variação dialetal remete ao que Bagno (2007) define, quando explica que dialeto é o termo usado para designar o modo característicos do uso da língua em um determinado lugar, região, província etc. O que alguns chamam de dialeto, a sociolinguística prefere chamar de variedade.

Desse modo, a amazofonia referenda a descrição respaldada pelo nível fonético e fonológico do falar cametaense; em fenômenos das vogais médias pretônicas; das vogais médias postônicas mediais e seus respectivos conectivos sociais, históricos e culturais.

Silva (2003), a respeito dos fenômenos fonéticos da língua, explica que as vogais médias pretônicas costumam ocorrer em condições específicas e são geralmente encontradas em variações dialetais geográficas. Entretanto, Cruz (2012), no projeto Norte Vogais, toma como um de seus estudos as investigações acerca das vogais médias pretônicas e suas variantes que correspondem ao alteamento, manutenção e abaixamento de /e/ e /o/. Cruz (2012), nesse sentido, cita trabalhos realizados sobre os fenômenos fonéticos do alteamento, bem como o trabalho de caráter variacionista de Rodrigues e Araújo (2007) ao mencionar a variedade do português falada em Cametá (PA).

Acerca dos fenômenos fonológicos, Silva (2003) explicita a ocorrência das vogais médias postônicas mediais em alguns dialetos, em virtude de tais ocorrências aparecem não só dependendo da vogal

tônica precedente, embora se possa observar a vogal [o] sendo facilmente substituída por [Ů] em uma fala cujo dialeto possui um estilo informal. Cruz (2012, p. 955) também afirma “que as vogais médias em posição tônica desempenham um papel bastante favorecedor do alteamento da média postônica /o/ em estudo”. Sobre o fenômeno em questão, Cruz (2012) menciona o projeto PROBRAVO, recorrendo sobre o comportamento das vogais médias /e/ e /o/ em posição postônica não final, na área urbana e rural do município de Cametá (PA).

Há ainda, no bojo das ocorrências fonéticas que alteram a pronúncia das vogais, modificando, assim, o Português brasileiro, a monotongação. Seara (2011) informa ser tal fenômeno o apagamento da semivogal, quando um ditongo passa a ser pronunciado somente por uma única vogal. Trindade (1992) ressalta que a monotongação ocorre de maneira natural por meio da substituição da vogal posterior média alta [o] pela vogal posterior alta [u]. Em casos não diferentes de exemplos que sofrem a mesma mudança estrutural do *já me vu* - no qual o ditongo da palavra “vou” passa a monotongar em “vu” - o som inicial do ditongo passa pelo alteamento e consequentemente alteia para [u], pois é impossível ocorrer um ditongo de duas vogais iguais, gerando, portanto, a mudança de estruturação de um ditongo para um monotongo, transformando-a de “vou” para “vu”.

Em virtude dos aspectos linguísticos da sociedade brasileira, sobretudo os falares amazônicos, podemos admitir que a variação está presente entre o urbano e o rural, refletindo os entretons da colonização do Brasil. Outrossim, Cametá/PA é caracterizada pelos seus diversos aspectos fonéticos os quais estão presentes na oralidade dos amazônidas ribeirinhos, reflexo da miscigenação; tais ocorrências reafirmam que a pluralidade linguística do lugar deve ser considerada para caracterizar as variações a nível científico, ação que se pretende explicar no item que segue.

Cametá, assim como as demais cidades paraenses, possui suas particularidades linguísticas. Em virtude disso, buscamos aclarar, mais

a frente, o fenômeno do alteamento das vogais médias pretônicas, para que o leitor possa compreendê-lo melhor. Pelo exposto, informamos que a região cametaense possui o tipo de variação linguística denominada de diatópica. Para Bagno (2007) esta é a variação caracterizada através das diferenças geográficas da presente localidade. Por meio da variação, identificamos singularidades do espaço físico – países, regiões, estados e cidades a que determinado indivíduo pertence; com ainda distinguir o falar da zona rural e/ou da urbana.

A variações geográficas (diatópica) fornece, então, ao linguista o entendimento de como os aspectos extralinguísticos moldam a língua. Entendemos, assim, as influências culturais, étnicas e sociais presentes no falar. A exemplo disso, temos as elevações das vogais médias pretônicas /e/ e /o/, bem exemplificada por Bortoni-Ricardo (2019), como variação regional. Em *Manual de Sociolinguística* a citada autora descreve tais fenômenos, revelando que a elevação das vogais médias pretônicas ocorre por assimilação harmônica a vogal tônica alta que a precede; no caso o alteamento da vogal /e/ sobrevém da presença da vogal homorgânica /i/ na sílaba consecutiva; as vogais tônicas /i/ e /u/ favorecem a regra de alteamento da vogal pretônica /o/.

De tal modo, a frase: *Canua cheia de cúcus de pupa a prua* define área dialetal do município de Cametá-Pa, o qual Cassique (2006) se apropria e demarca, com base no que aborda Silva Neto (1957), elucida Santo (2011). De acordo com Cassique e Rasky (2013), a área do dialeto correspondente é a mais extensa por abarcar toda a região norte do estado do Pará e, assim explica:

deve ser dito que suas marcas mais evidentes são o alteamento [o]>[u] na sílaba tônica (canua (canoa), buca (boca), tuco (toco)) –essa a principal –, (CASSIQUE 2003); o abaixamento [i].>[e] e/ou [i]>[E] na vogal dos clíticos (CASSIQUE & ROCHA 2006); uma quantidade maior de nasalizações vocálicas pretônicas (CASSIQUE 2002); o rotacismo, seja em grupo consonantal prevocálico, seja em coda silábica (CASSIQUE

2005) e (CASSIQUE, ROCHA e SOARES 2006).
(CASSIQUE; RASKY, 2013, p. 184)

Ainda sobre o dialeto *canua cheia de cúcus de pupa a prua*, Cassique e Rasky (2013) elucida os pontos geradores de maior atenção deste, o qual se mostra mais importante por conter suas raízes entrelaçadas aos trajetos que a Amazônia percorreu durante os anos, “sendo estreitamente ligado à Língua Geral Amazônica” (*Idem, Ibid*, p. 185). No demais:

é componente indelével da identidade paraense: pertence aos ribeirinhos e seu usuário mais evidente é o não-escolarizado, de modo que sobre quem o fala recai mais enfaticamente a crônica exclusão política da Região: péssimas condições sanitárias, educação sem maior suporte didático-pedagógico e muitas vezes sem equipamento adequado, nutrição insuficiente, renda dos que vivem abaixo do nível da pobreza (CASSIQUE; RASKY, 2013, p. 185)

O trajeto da língua portuguesa no estado do Pará é exposto no trabalho de Santo (2011), no tópico intitulado *Canua cheia de cúcus de pupa a prua: área dialetal de Cametá(PA)*, onde a autora, com base em Cassique (2006), Caldas (2005) e Rodrigues (1996), revela a chegada dos açorianos, enquanto os portugueses ali não dominavam, a utilizar uma língua mista, variante do Tupinambá e, à época, denominada de Língua Geral Amazônica; a primeira leva dos falantes nativos do português só é encontrada após o ciclo da borracha, no século XVIII, sendo estes nordestinos migrantes. Contudo, o português falado no Pará é resultado do contato direto com a Língua Geral Amazônica, o qual resiste até os dias de hoje no dialeto *canua cheio de cúcus de pupa a prua*.

Outros estudos sobre o português falado na Amazônia são recorrentes, sobretudo na região de Cametá, como elucida Sousa e Cruz (2019). Entretanto, em seu trabalho intitulado *Estudo das Vogais médias pretônicas /e/ e /o/ do português urbano de Cametá-PA: análise dos dados da primeira faixa etária de 2019*, as autoras buscam apresentar os resultados de uma pesquisa voltada a investigação acústica do sistema

vocálico do português falado na Amazônia, especialmente ao estudo das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ utilizadas no português falado em Cametá-PA. Em seus resultados, as autoras levantam os dados das posteriores [o] e [u], as quais são expressas pelo sexo feminino, e concluem a ocorrência da variação por aquelas estarem muito próximas, ou seja, no mesmo espaço acústico. O mesmo acontece com as variantes, expressas pelo sexo masculino, [i] e [e] as quais se encontram em um mesmo espaço acústico ocasionando na variação. Isto é, segundo Souza e Cruz (2019, p. 187), “a vogal média pretônica anterior /e/ sofre mais variação na fala masculina; e a vogal média pretônica /o/ sofre mais variação na fala feminina”.

O estudo realizado por Trindade (1993) aborda a grande ocorrência da vogal posterior alta, que para nós é adotado como alteamento da vogal média posterior alta, onde nos exemplos citados pela autora notou-se a passagem total da vogal [o] para [u]. Os casos a seguir são do estudo posteriormente citado: soube [‘su:bi]; molhada [mu’lada]; gostar [guʃtu:]; noite [‘nuitʃi]; pouco [‘pu:ku]; poder [pu’deh]; toco [tu’ku]; povo [‘puvu]; fomos [‘fumoʃ]; morar [mu’ra]; popa [‘pupa]. Além do mais, a autora também traz fenômenos os quais chama de processos de simplificação e harmonização presentes na língua came-taense, são estes: vovô [vu’vu]; formoso [fux’muzo]; morto [mux’to].

Outrossim, Azevedo (2013) descreve que os motivos das ocorrências do alteamento da vogal /e/ e /o/ são devido às consoantes nasais e a realização do /s/ que os precedem, além de serem desenvolvidas através de um contexto a envolver as consoantes bilabiais e velares. No mais, a abordagem do citado autor é ampla a respeito do tema alteamento através de sua tese de doutorado, intitulado *Aspectos dialetais do português na região norte do Brasil: um estudo sobre as vogais pretônicas e sobre o léxico no baixo Amazonas (PA) e no médio Solimões (AM)*, trazendo uma vasta gama de conteúdo a respeito do assunto, colaborando, assim, para os estudiosos da área.

Azevedo (2013) vem explanando sobre várias pesquisas já realizadas, no decorrer dos anos, em especialmente nos estados do Amazonas e do Pará. Não nos cabe aqui citar os estudos abordados na tese do autor, no entanto, traremos alguns estudos realizados no estado do Pará, através da pesquisa de Azevedo. Em seu subtópico, intitulado *Outros estudos sobre vogais pretônicas no Pará e no Amazonas*, Azevedo (2013) faz a seguinte conclusão dos estudos já feitos e do comportamento do fenômeno: de maneira geral as realizações das vogais pretônicas teriam mudado, de maneira que as vogais [i,u] não predominavam com tanta frequência, como as vogais [e] e [o] realizam-se com mais frequência, sobretudo na região de Cametá, em virtude do alteamento predominar em situações intralinguísticas.

Por meio dessas variantes citadas, segundo Silva e Costa (2017, p. 1580), “o indivíduo revela [...] características singulares da comunidade de fala em que está inserido” diferenciando predominantemente sua maneira de expressar suas características próprias. Desta feita, dentre várias outras variantes existentes na mesma variação de Cametá/PA, delimitamos este estudo em descrever, através da fala dos pescadores e vendedores que atuam na feira do peixe, o alteamento das vogais. Explicaremos melhor o fenômeno através da construção a seguir, a qual trata dos resultados desta pesquisa.

As entrevistas foram obtidas no ambiente da feira do peixe, em Cametá/PA, tanto nas dependências internas do mercado, quanto no cais, o qual recebe as mercadorias a serem vendidas pelos feirantes. O conteúdo adquirido apresenta ruídos gerados pelo ambiente. Porém, estes não comprometeram o material analisado. Assim, pela necessidade de sinalizar os trechos com tais ruídos, ou mesmo pelas pausas e prolongações na fala dos sujeitos da pesquisa, utilizamos o quadro de Almeida (2012) e seu respectivo esquema de transcrição, exposto a seguir:

QUADRO I - Esquema de transcrição para as entrevistas

Símbolo	Significado
+	Utilizado para uma pausa curta na fala
++	Utilizado para uma pausa longa na fala
::	Caracteriza uma prolongação de palavra
/	Denota uma mudança de assunto do que é narrado ou quando o vendedor se volta para um cliente
((incompreensível))	Utilizado quando a narração está incompreensível para a transcrição
((barulho da feira))	Como o espaço dos atuantes da feira estava sendo respeitado, em todas as entrevistas ouvia-se o barulho das pessoas dialogando, vendendo seus peixes, batendo o facão para tratar o peixe, o qual tornava inaudível alguns trechos.

Fonte: ALMEIDA, 2012 (ADAPTADA)

Por meio da entrevista, encontramos então, casos de alteamento da vogal pretônica /o/, exposta no quadro a seguir:

QUADRO II- As vozes da pesquisa: Alteamento da vogal pretônica /o/

Palavras com alteamento da vogal pretônica /o/	Ocorrências
Tomei [tu'mei];	FEIRANTE 04: Porque eu fumei só um pouquinho + [tu'mei] só um pouquinho.
Boquiava [buqui'ava]; Boiava [bui'ava];	FEIRANTE 03: Mapará também pegava também com o anzol também + [buqui'ava] lá fora, né, e ele [bui'ava] do fundo d'agua lá fora.
Português [purtu'guex];	FEIRANTE 03: Ah + a gente fala [sia'rensi] e [purtu'guex]
Morava [mu'rava]; Morando [mu'rando];	FEIRANTE 01: Eu [mu'rava] no interior, eu. FEIRANTE 03: Tô com trinta [ʼanu] [mu'rando] na cidade.

Japonês [japu'nêx];	FEIRANTE 01: [...] eu trabalhava prum [japu'nêx] e ele falou pra mim “pois é” ele falou “brasileiro fala muito errado” ele falou.
Sotaque [su'taque].	FEIRANTE 01: é + cada cidade tem o seu [su'taque]

Fonte: Pesquisa de campo realizada na Feira do Peixe, Cametá/PA, 2020.

O processo de alteamento revela influências étnicas dos sujeitos da pesquisa, bem como as práticas das culturas tradicionais encontradas no Pará. No geral, são traços linguísticos das tribos indígenas que habitavam o local, especialmente a tribo Tupinambá cujos dialeto gerou a LGA - Língua Geral Amazônica, bem como a miscigenação entre índios e negros e/ou portugueses, posto que em conversas informais os sujeitos da pesquisa indicavam sua descendência negra ao citar o Samba de Cacete, homenagens a Iemanjá; descendência portuguesa ao citar os textos de Alberto Moia Mochel cujo autor descreve sobre vários acontecimentos históricos que envolvem não só portugueses, mas também franceses, e compõem a memória do município de Cametá/PA. Por isto, a Amazofonia abarca não só traços indígenas como traços portugueses, pois os feirantes, assim como as demais áreas do Estado do Pará provedoras de influências indígenas, africanas e portuguesas.

Azevedo (2013) revela como processo, tanto de alteamento da vogal pretônica quanto do abaixamento e manutenção, acontece por assimilação em influência da vogal tônica e da vogal átona, o qual o autor chama de harmonia vocálica. Tais realizações correspondem ao que Azevedo (2013) refere sobre a minimização do esforço articulatório nas palavras, ou seja, a lei do menor esforço. As heranças obtidas também influenciam no modo de falar, pois, de acordo com Pena (2020), a mestiçagem histórica permitiu a assimilação de influências como as de indígenas, africanas, sobretudo portuguesas.

O fenômeno encontrado, descrito no quadro anteriormente exposto, encontra ressonância em Silva (2019) quando pontua certo fenômeno como comum nas variações dialetais, chamando-o de

alçamento vocálico. No demais, a mencionada autora pontua que a proximidade existente entre as vogais /o/ e /u/ favorece a mudança no eixo vertical para então minimizar o esforço articulatório na pronúncia. No que Azevedo (2013) apurou em sua pesquisa a respeito do mesmo assunto, quando afirma que:

No alteamento das vogais pretônicas /e/ e /o/ podem contribuir o contexto inicial do vocábulo e, principalmente, se este for seguido de consoantes nasais ou das realizações do /S/, o contexto envolvendo hiato e o contexto precedente envolvendo consoantes bilabiais e velares (AZEVEDO, 2013, p. 192)

Houve ainda, no decorrer da pesquisa, a recorrência de palavras que apresentaram a troca do /S/ pelo /Z/, como em [apu'zentei], [apu'zenta]. Esse fenômeno acontece pela assimilação, isto é, proximidade dos sons das consoantes /S/ e /Z/. Conforme Silva (2019), as fricativas possuem um ponto de articulação muito próximos; já Azevedo (2013) complementa reforçando que as realizações das respectivas consoantes influenciam, também, no alteamento, seguindo o costume de minimização do esforço articulatório. Podemos observar também que os alteamentos da palavra *Tomé Açu* [tu'mé 'assu] e *tomei* [tu'mei] são seguidos da consoante nasal /m/. Isto é, vogais pretônicas seguidas de consoantes nasais possuem tendência em realizar alteamento, pontua Azevedo (2013).

Além do mais, entende-se pelas leituras de Silva (2019) que a nasalidade nas vogais é gerada ao ocorrer o abaixamento do véu palatino permitindo que o ar passe para a cavidade nasal, gerando um alteamento na vogal seguida de consoante nasal. Podemos verificar esse raciocínio da mesma forma na palavra *japonês* [japu'nêx]. Os fenômenos onde se encontram hiatos precedentes a um alteamento são *boquiava* [buqui'ava] e *boiava* [bui'ava]. Os fatores extralinguísticos são condicionadores ao desenvolverem esse tipo de fenômeno, já que a unanimidade de sujeitos possui em média o fundamental completo,

enquanto Azevedo (2013), em seu estudo, demonstra que as vogais /e/ e /o/ são utilizadas sem sofrer alteamento e com certo grau de monitoramento pelas classes mais escolarizadas.

O alteamento da vogal postônica foi evidente em nossa análise de dados devido a sua ocorrência não esperada. Por isso, demonstramos aqui, através da tabela a seguir, o fenômeno do alteamento da vogal postônica final /o/ e suas respectivas ocorrências:

QUADRO III – As vozes da pesquisa: Alteamento da vogal postônica final /o/

Palavras com alteamento da vogal postônica /o/	Ocorrências
Bebo ['bebu]; Fumo ['fumu];	FEIRANTE 04: Muitos ['anu] eu num ['bebu] eu num ['fumu] por causa das amizades, das pessoas
Ano ['anu];	FEIRANTE 02: Um cum vinte e sete ['anu] e um cum vinte e nove FEIRANTE 03: tô com trinta ['anu] [mu'rando] na cidade FEIRANTE 03: moro aqui trinta ['anu] FEIRANTE 04: trabalhei quinze ['anu] na prefeitura FEIRANTE 04: eu tenho sessenta e quatro ['anu] FEIRANTE 04: vai fazer dois ['anu] que eu saí dessa Revecom FEIRANTE 04: só que ela faz um tratamento de cinco ['anu] já + mais de cinco ['anu] de um reumatismo bastante complicado. FEIRANTE 04: moro há mais de quarenta ['anu, quase uns quarenta ['anu]

Falo ['falu]; Sumano [su'manu];	FEIRANTE 01: Tem o fifti que ['falu], tem o mapará grande FEIRANTE 04: Então aí eles ['falu] assim né não agora num tem +['cumo] assim a gente é [ru'dadu] cada um lugar assim ele tem seu estilo de falar FEIRANTE 04: eles ['falu] que a gente fala errado + né FEIRANTE 04: tinha muito o negócio de [su'manu] né ['primu], ôh [su'manu], até [su'manu] agora não tem mais esse negócio, agora é tchau, como vai você
--	--

Fonte: Pesquisa de campo realizada na Feira do Peixe, Cametá/PA, 2020.

Verifica-se que os alteamentos elencados, no quadro acima, não se trata de um alteamento da vogal postônica não-final, e sim da postônica final. Há diversos estudos sobre o alteamento da vogal postônica não-final e poucos sobre as finais. Por isso, nesse caso, buscaremos explicar da melhor forma possível sobre tal fenômeno. Citamos anteriormente que o fenômeno do alteamento é fruto da lei do menor esforço, ou seja, o alteamento, sobretudo o da vogal postônica se resume basicamente ao espaço sonoro confortável da fala dos feirantes. O fenômeno é tão regular quanto o alteamento da vogal pretônica, porém precisa ser mais estudado. Logo, em consonância com o outro, é influenciado pela baixa escolaridade e faixa etária concernente a classe de adultos e idosos.

Além do mais, Pena (2020) descreve sobre o fenômeno não como alteamento, mas como herança lusitana, especificamente dos falantes da região norte de Portugal, trazendo informações cujo alteamento da vogal pretônica final /o/ é um resquício da língua lusitana, como exemplifica pelas palavras /mininu/, /assombro/ e maxtru/. Pena (2020) alega, em sua análise, que tal herança é trazida pelos mais velhos, os quais utilizam características mais arcaicas do português principalmente através de palavras como “bênção”, “botica” e “derriba”

assim como a transformação de algumas vogais finais como /o/ para /u/, posteriormente adquiridas pelos mais novos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa demonstrou que a raiz das ocorrências do fenômeno investigado no falar cametaense subjazem nos reflexos da Língua Geral Amazônica, que posteriormente fora modificada pelos caracteres das culturas indígenas, africanas e portuguesas instaladas no espaço paraense. Visto ainda em questões sincrônicas da evolução do latim vulgar para o Português, como a assimilação de sons vocálicos através dos fenômenos estudados. Entendemos, aqui, através das referências teóricas, que a Amazofonia tem, em uma de suas bases, LGA e suas complementações dadas pelo tempo e pelo espaço. Com isso, a Amazofonia abrange os falantes de Cametá/PA os quais compartilham de forte alteamento das vogais postônicas, pretônicas, postônicas e pretônicas respectivamente, tônicas e postônicas.

Além disso, os fatores extralinguísticos promovem ocorrências de alteamento da vogal /o/, os quais revelam características como faixa etária e escolaridade. Com relação a fatores estruturais da palavra analisados por nós, podemos considerar que é mais cômodo para os feirantes utilizarem uma só vogal - de preferência vogais fechadas - ao invés do ditongo da palavra original ou até mesmo uma vogal mais aberta, decorrente do fenômeno do alteamento, ocasionando a realização de segmentos frouxos, isto é, a lei do menor esforço.

Notou-se, ainda, a mudança linguística em se tratando do contato entre feirante e entrevistador, em relação a situações intralinguísticas quando há uma espontaneidade maior, decorrente da familiaridade e do costume de interação entre eles. Além disso, observamos, através das entrevistas e depoimentos dos feirantes, que os cametaenses mais jovens possuem um certo preconceito no falar dos mais velhos, evitando, então, o uso de expressões e monitorando mais rigorosamente sua fala. Em relação a estigmatização, é importante ressaltar a importância da

abordagem linguística a fim de conceder aos alunos o devido conhecimento da língua, de que não é “feio” falar [kun’vivu] ou [su’mano].

Para isso, deliberou-se um método objetivo e proporcional para o pouco tempo que tínhamos: o quanti-qualitativo. Tal método, apesar de objetivo e prático, nos proporcionou uma vasta gama de material para a presente pesquisa e para outras futuras que estão por vir. Com isso, a metodologia adotada neste trabalho de conclusão de curso, embora não tenha sido a primeira por nós escolhida, atendeu e nos surpreendeu com a multiplicidade de elementos adquiridos. Além disso, a bibliografia selecionada através de inúmeros nomes importantes na área da sociolinguística e fonética e fonologia, foi de suma importância para compor o trabalho e a nossa perspectiva geral sobre o assunto, isto é, abriu os horizontes de pesquisa aflorando ideias para futuras pesquisas. Contamos também com diversos estudos paraenses sobre o fenômeno do alteamento que somaram significativamente para a complementação teórica da pesquisa.

No mais, espera-se que os pesquisadores da área da sociolinguística interessados por esse mesmo tema organizem-se em buscar analisar, ir além das vogais pretônicas e visualizar a diversidade do alteamento, como também as postônicas, as pretônicas e postônicas simultaneamente na mesma palavra. O estudo sociolinguístico, sobretudo o de analisar o alteamento devem ser feitos de maneira objetiva; a postura do pesquisador deve ser flexível de acordo com o espaço em que ele se inserir para coleta de dados; os ouvidos devem ser treinados e atentos, pois qualquer conversa aleatória ou informação que vá além de uma entrevista é de suma importância; e, o mais importante para a obtenção das gravações, ser estratégico e utilizar meios para conseguir que entrevista seja mais espontânea possível.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosiellem Cabral dos Passos. Nas águas de Cametá. In. *Aprendizagem das práticas culturais na comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo em Cametá-PA*. Dissertação. Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará: Belém, 2013.
- AZEVEDO, Orlando da Silva. Aspectos dialetais do português da região norte do Brasil: um estudo sobre as vogais pretônicas e sobre o léxico no Baixo Amazonas (PA) e no Médio Solimões (AM). 660 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2013.
- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBOSA, Carmen Lúcia. Corpos no samba de cacete: dança ancestral, tambores giras egingas na educação afrocametaense. 2015. 77 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará.
- BARBOSA, Plínio A. CONHECENDO MELHOR A PROSÓDIA: Aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2012.
- BARROS FILHO, J. S. Representação cartográfica do município de Cametá/PA. Igarapé-Açu, 2020. 1 representação cartográfica. Escala indeterminada.
- _____. Representação cartográfica da feira municipal de Cametá/PA. Igarapé-Açu, 2020. 1 representação cartográfica. Escala indeterminada.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós cheguem na escola, e agora? Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CARVALHO, Leandro. Invasões francesas no Brasil Colonial; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/invasoes-francesas-no-brasil-colonial.htm> Acesso em: 05 set. 2020
- CASSIQUE, Orlando; RASKY, Abdelhak. Nasalidade vocálica pretônica em contextos rural, urbano e metropolitano da Amazônia paraense: um estudo da relação língua, estigma e identidade sob o enfoque sociodialetoleológico-variacionista. In. *X SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO (SEPA) 10.*, 2013. Anais... Belém: Programa de pós-Graduação em Letras, UFPA. pp. 183-189
- CORDOVIL, V. A. et al. Extensão universitária em uma cidade histórica na Amazônia: a experiência dos roteiros geo-turísticos na cidade de Cametá-PA. In. *PADINHA, M. R. (Org.). Egueam: Cametá, Amazônia, Brasil. Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/ Cametá-UFPA, 2017, pp. 75-83.*

UTILIZAÇÃO DE APLICATIVO PARA O ENSINO DE SEGURANÇA E SAÚDE DO TRABALHO PARA ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFPA CAMPUS TUCURUÍ

Elinelson Pinheiro de Souza⁶

INTRODUÇÃO

Os *smartphones* estão presentes no cotidiano das pessoas possibilitando não somente a troca de comunicação pela voz, mas, principalmente, o acesso a diversos tipos de informação por meio de sua conectividade com a internet, aspecto que os torna, cada dia mais atraente, sobretudo para os jovens. Dessa forma, cabe às instituições de ensino desenvolverem métodos que utilizem esses equipamentos como meio para o desenvolvimento da educação, utilizando, para isso, os aplicativos, ferramentas que permitam aos alunos, além do acesso às informações, uma possibilidade de interação com elas, utilizando-as em aplicações práticas, conforme lembra Corrêa (2006) sobre as inovações terem um papel fundamental na prática educativa, sendo consideradas o vértice entre educação e tecnologia. Vale ressaltar que uma aprendizagem que tenha por base esse tipo de tecnologia, torna-se portátil e interativa, uma vez que o aluno tem a possibilidade de estar com a informação em qualquer lugar, podendo fazer uso da mesma a qualquer tempo.

Atualmente, os *smartphones* são dotados, cada vez mais, de recursos, funcionando em, praticamente, todas as regiões onde existe concentração populacional, tal como afirma, Antônio (2010, p. 23) “os *smartphones* são centrais multimídias computadorizadas onde se pode telefonar, ouvir rádio, mp3, assistir TV, tirar fotos, fazer filmes,

⁶ Mestre em Administração, Professor EBTB IFPA. CV: <http://lattes.cnpq.br/1203388120418793>

gravar voz, jogar videogame, mandar e receber e-mails ou arquivos e acessar a Internet, dentre outras muitas funções”. Por terem essas características, eles tornaram-se uma ferramenta de auxílio no dia-dia das pessoas, sendo, portanto, uma boa opção para serem utilizados como instrumento de uso pedagógico no ensino de algumas disciplinas.

Apesar dos recursos disponíveis, o uso de *smartphones*, como ferramenta de ensino, encontra resistência dentro do ambiente acadêmico porque ele é visto como foco de distração para os alunos, pois como informa Chaves (1988), as instituições de ensino são “um tanto quanto tradicionais”, o que dificulta as tentativas de mudança da ordem estabelecida, principalmente, quanto ao uso de novas tecnologias. Vale ressaltar que segundo Antônio (2010), “O que causa a distração nos alunos é o desinteresse pela aula e não a existência, pura e simples, de um telefone celular”.

É de consenso que os jovens aprendem muito facilmente a utilizar as novas tecnologias, isso porque elas chamam a muita atenção deles, tanto que não é raro ver os jovens disputando por aparelhos mais novos. Diante disso, verifica-se a possibilidade de uso do *smartphones* dentro de sala de aula, principalmente, associado a um aplicativo que tenha uma finalidade específica.

A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura já publicaram um guia com medidas práticas para o uso de celulares em atividades educacionais. São orientações simples, mas que requerem das instituições e do poder público o incentivo ao uso. Vale ressaltar que o guia também informa sobre a necessidade de capacitar o professor para a utilização das novas tecnologias.

A disciplina Segurança do Trabalho envolve conteúdos inerentes aos acidentes de trabalho que enfatizam dados quantitativos de ocorrência dos mesmos, tal como, o fato de que no Brasil, segundo dados do Anuário Estatístico de Acidentes do Trabalho – Ano 2018, a Previdência Social registrou 576.951 mil acidentes, sendo considerado para efeito de cálculo de eventos onde houve a Comunicação de Acidente do Trabalho – CAT junto ao INSS. No entanto, vale ressaltar que os dados se referem apenas

aos trabalhadores de carteira assinada, o que conduz ao pressuposto de que esse número, na realidade, seja muito maior. Com esses números elevados, torna-se importante que os trabalhadores tenham ciência e compreensão dos riscos de acidentes que o seu local de trabalho apresenta e, para que possam desenvolver uma cultura de prevenção.

Nesse contexto, a problemática perpassa pela relação entre o conhecimento e a possibilidade de segurança no trabalho, isto é, se as pessoas tivessem mais conhecimento sobre os riscos que estão presentes no seu trabalho, seria possível reduzir o grande número de casos de acidentes do trabalho? Dessa forma verifica-se que o tema desse capítulo, apesar de não ser um assunto novo, apresenta grande justificativa, uma vez que propõe unir o estudo da segurança do trabalho a utilização de *smartphones*, mediante o uso de aplicativo específico, tendo como objetivo aumentar o conhecimento das pessoas sobre os riscos no ambiente de trabalho.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

O estado da arte das pesquisas que tratam sobre a temática da utilização de dispositivos móveis na educação tende a focar na proposta de aplicativos existentes nas plataformas “*AppStore*” (para o sistema operacional iOS) e “*Play Store*” (para o sistema operacional Android).

A pesquisa de Miyazawa et al. (2016) investigam junto as plataformas “*AppStore*” e “*Play Store*” a disponibilidade de aplicativos móveis que possam ser utilizados para o ensino da educação Ambiental, mesmo que o aplicativo não tenha sido construído para essa finalidade, os pesquisadores fizeram uma busca por app’s que tivessem essa possibilidade, para tanto, criaram categorias a fim de determinarem quais aplicativos eram mais viáveis, considerando as categorias: sistema operacional, interatividade, nível de ensino e disciplinas contempladas com o app. Se considerado as buscas realizadas pelas palavras “sustentabilidade e meio ambiente”, a pesquisa retornou em média com 30 aplicativos com potencial de uso educacional, sendo que a plataforma IOS apresenta sempre o maior número de aplicativos disponíveis.

Na pesquisa de Nichele e Schlemmer (2014) os autores fazem uma pesquisa pela internet na busca de aplicativos para o ensino de Química, considerando a compatibilidade desses aplicativos com os *tablets* distribuídos pelo Ministério da Educação aos professores das escolas públicas. A pesquisa destaca a evolução do número de aplicativos para o ensino de Química nos últimos anos e mostra com isso a uma tendência no meio educacional. Já a pesquisa realizada por Almeida (2015) traz a possibilidade do uso do aplicativo *WhatsApp*, aplicativo de trocas de mensagens instantâneas, para o ensino da química, na qual o autor procurou utilizar a ferramenta como uma forma de interação entre os alunos, para que pudessem trocar conhecimentos, dessa forma, apesar dos constantes conflitos causados pelo uso do celular em salas de aulas, o trabalho mostrou-se relevante, pois apresentou uma possibilidade de emprego do app junto ao processo ensino-aprendizagem.

Diante do exposto verifica-se que são várias as pesquisas para a utilização de *smartphones* na sala de aula, entretanto essas pesquisas focam na busca ou utilização de aplicativos já prontos. Nesse capítulo o autor traz um aplicativo produzido, especificamente, para o ensino da disciplina de Segurança do Trabalho, baseado nas necessidades dos alunos e na interatividade que o aplicativo pode fornecer ao aluno no processo de ensino-aprendizagem.

MAPA DE RISCOS: ELABORAÇÃO

O mapeamento de risco, para os pesquisadores Mattos e Freitas (1994), surgiu na Itália no final na década de 1960 e início da década de 1970, por meio do movimento sindical da fábrica Ferazio de Lavolatilli Metmecanic (FLM), a qual desenvolveu seu próprio modelo de atuação para investigar e controlar as condições de trabalho. A ideia inicial desse modelo era formar um grupo homogêneo, tendo por base a vivência ou subjetividade dos próprios trabalhadores, experiências e in experiências, suas concordâncias e discordâncias que, quando discutidas, proporciona-

ram maior conhecimento sobre o seu local de trabalho e suas atividades, ajudando no planejamento e controle da saúde dos seus trabalhadores.

Como a ideia causou um impacto positivo na redução de números de acidentes de trabalho na Itália, ela se disseminou pelo mundo todo até chegar no Brasil. Para a introdução do mapa de risco no Brasil por volta da década de 1980, Mattos e Freitas (1994) apresentam duas versões. A primeira, atribuindo tal feito às áreas sindical e acadêmica, principalmente do DIESAT (Departamento Intersindical de Estudos em Saúde e Ambiente de Trabalho); a outra versão atribuindo à Fundacentro (Fundação Jorge Duprat Figueiredo, de Segurança e Medicina do Trabalho). Ambas as formas contribuíram para a disseminação desse método para o restante do Brasil. Ainda Segundo Freire (2015), o DIESAT utiliza esse método desde 1983, tendo aplicado o mesmo, nos últimos anos, nos cursos de formação de CIPAs (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes) ou de monitores de CIPA.

Para Peixoto (2011), o mapa de riscos é uma representação gráfica dos pontos de riscos encontrados em cada setor, que podem ocasionar danos à saúde do trabalhador. É utilizado em locais de fácil visualização para indicar todos os pontos de riscos existentes no local, tornando possível sua detecção no ambiente por todos os trabalhadores atuantes e pelos Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho - SESMT, pela administração da empresa e até mesmo por visitantes.

A Portaria DNSST nº 5, de 17 de agosto de 1992, Ministério do Trabalho e Emprego estabelece a obrigatoriedade da elaboração de Mapas de Riscos em empresas com grau de risco e número de empregados e que requeiram a constituição de Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA. O mapa deverá ser executado pela empresa e tem por objetivo a prevenção de acidentes decorrentes do trabalho.

Oddone et al. (1986) reforçam que a elaboração do mapa deve contar com a participação dos trabalhadores, uma vez que eles conhecem melhor as suas atividades e os riscos que estão presentes no seu trabalho, diminuindo, assim, os acidentes de trabalho.

A PORTARIA N.º 25, DE 29 DE DEZEMBRO DE 1994, anexo IV do texto antigo da NR 5, apresenta as etapas para a elaboração de mapas de riscos, para que assim, seguindo as etapas, seja elaborado um mapa de risco eficaz. De acordo com o anexo, o mapa de risco tem como finalidade agrupar informações para definir o diagnóstico da situação de segurança e saúde no local e, também, proporciona a participação do trabalhador, com trocas e propagação de informações que podem até ajudar nas atividades de prevenção.

Como previsto na norma, são listadas as etapas da elaboração do mapa de risco:

1- Determinar o processo de trabalho no local de análise: deve-se saber quais as atividades desenvolvidas naquele local, o perfil dos trabalhadores que exercem estas atividades, como número, sexo, idade, treinamento profissionais e de segurança e saúde, os instrumentos e materiais e o ambiente.

2- Identificar os riscos que há no local de acordo com a classificação na tabela I (classificação dos principais riscos ocupacionais em grupos, de acordo com a sua natureza e a padronização das cores correspondentes).

3- Reconhecer as medidas preventivas efetivas e suas eficiências: medidas de proteção individual e coletiva, medidas de organização do trabalho, medidas de higiene e conforto: banheiro, lavatórios, vestiários, armários, bebedouro, refeitório.

4- Observação dos indicadores de saúde: explorar reclamações repetidas de trabalhadores que sofrem os mesmos riscos, a ocorrência dos acidentes de trabalho, reconhecimento das doenças profissionais diagnosticadas e os motivos mais comuns de absenteísmo.

5- Compreender os levantamentos ambientais realizados anteriormente no local.

6- A elaboração de fato do Mapa de Riscos sobre o ambiente estudado, contendo a classificação dos riscos de acordo com as

cores, o ramo dos agentes, a intensidade destes riscos, mais o número de trabalhadores expostos a eles e as causas mais costumeiras das ausências ao trabalho.

Após executadas todas estas etapas e realizadas todas as aprovações necessárias o Mapa, que pode ser completo ou setorial, deverá ser firmado em local visível e de fácil acesso para todos do ambiente.

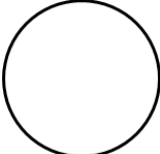
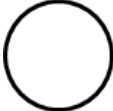
Tabela 1 - Representação riscos ocupacionais

Grupo	Risco	Cor de identificação	Agentes
1	Físicos	Verde	Ruído, vibrações, pressões anormais, temperaturas extremas, radiações ionizantes, radiações ionizantes, bem como o infrassom e o ultrassom.
2	Químicos	Vermelho	Substâncias, compostos ou produtos que possam penetrar no organismo pela via respiratória, nas formas de poeiras, fumos, névoas, neblinas, gases ou vapores, ou que, pela natureza da atividade de exposição, possam ter contato ou ser absorvido pelo organismo através da pele ou por ingestão.
3	Biológicos	Marrom	Bactérias, fungos, bacilos, parasitas, protozoários, vírus.
4	Ergonômicos	Amarela	Esforço físico excessivo, levantamento e transporte de peso exagerados, exigência de postura inadequada, controle rígido de produtividade, trabalho noturno, jornadas de trabalho extensas, monotonia e repetitividade, entre outras situações que se ligam ao estresse físico ou psicológico do trabalhador.
5	Acidentes	Azul	Conjuntos físicos inadequados, máquinas e equipamentos sem proteção, ferramentas inapropriadas, iluminação incorreta, eletricidade, probabilidade de incêndio ou explosão, armazenamento inadequado.

Fonte: Adaptado da Portaria N.º 25, DE 29 DE DEZEMBRO, Tabela I, Anexo IV, (BRASIL, 1994).

A representação gráfica do círculo que indica o risco considera que o tamanho do círculo deve ser proporcional à gravidade que ele apresenta para o trabalhador.

Tabela 2 - Tabela de Gravidade

Risco grande	Risco médio	Risco pequeno
		

Fonte: Baseado na elaboração de mapa de riscos-Governo de Goiás (Brasil, 2012, p. 12)

Segundo Bitencourt, Quelhas e Lima (1999), cada círculo é posicionado exatamente no local correspondente ao problema e, caso existam diversos riscos de um só grupo e de mesmo grau de nocividade em um mesmo ponto na área/setor, é necessário apenas a representação de um círculo com a cor referente. Além disso, em um mesmo ponto do setor pode haver riscos de diferentes grupos, nesse caso, o círculo é dividido conforme a quantidade de riscos existentes, desde 2 até 5 partes iguais, cada uma com sua respectiva cor. Para Nogueira (2016), há também a situação da existência de riscos que abrangem todo o ambiente, nesse caso, o risco é representado no centro do setor afetado com setas em diferentes direções saindo do respectivo círculo, indicando que se espalha por todo o ambiente.

As informações são obtidas por uma Comissão Interna (CIPA) e coletadas de forma qualitativa, abordando o maior número de pessoas possível. Estas informações são de grande importância, porque consideram a exposição destas pessoas no ambiente de trabalho; os relatos expostos são relevantes pois determinam as visões sobre o local estudado e, além disso, seus conhecimentos são fundamentais para este tipo de avaliação. No Instituto Federal do Pará Campus Tucuruí não há uma

CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes), que é formada por trabalhadores da empresa em questão que ajudam na elaboração do mapa de risco, no entanto, o aplicativo proposto foi idealizado pelo professor da disciplina de higiene e segurança do trabalho.

A PRODUÇÃO DO APLICATIVO

O aplicativo construído para *smartphones* têm o objetivo de auxiliar o ensino da disciplina de Segurança do Trabalho em cursos técnicos do Instituto Federal de Educação do Pará, Campus Tucuruí. Foi desenvolvido pelo professor da disciplina de Higiene e Segurança do Trabalho e disponibilizado para os alunos de forma gratuita. Resultado de uma pesquisa e de um projeto, desenvolvendo um aplicativo mobile para uso educacional, tal como afirmam Ribeiro e Zabadal (2010) ao dizerem que, na metodologia de projeto, o pesquisador caracteriza o problema e tenta resolver esse problema com um programa, sistema, protótipo ou produto para apresentar como solução a esse problema.

O aplicativo foi desenvolvido seguindo as diretrizes para Android, haja vista que, segundo Machado et al. (2014), para que haja uma interação eficiente entre usuário e tecnologia é preciso que essa última esteja adaptada ao usuário e ao ambiente em que está sendo utilizada. Dessa forma, para a construção do aplicativo, foi utilizada a biblioteca OpenCV integrada ao ambiente de desenvolvimento *Android Studio* com a versão 2.2.2 do *Android* e a versão 3.0 da OpenCV, sendo que o código foi desenvolvido em linguagem de programação PHP e a IDE *Android Studio*. Para testes da aplicação foi utilizado um smartphone Samsung S10 e com o Sistema Operacional Android.

APLICATIVO – INSPEÇÃO DE SEGURANÇA

O aplicativo foi desenvolvido para dar apoio ao ensino da disciplina de Segurança do PP técnicos do IFPA Campus Tucuruí. Em sua construção, foi considerado, primeiramente, ter conhecimento sobre todo pro-

cesso envolvido na identificação dos riscos de um ambiente. Com o auxílio dos alunos foi possível dar esse primeiro passo na construção do aplicativo, verificando a funcionalidade e a melhor forma de uso do aplicativo.

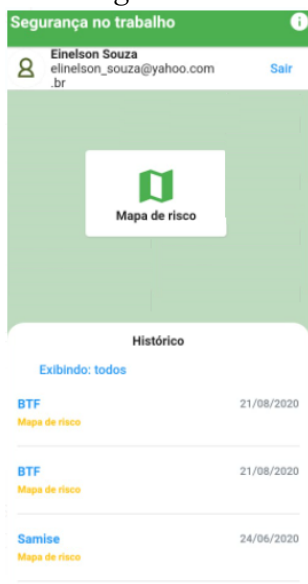
De posse dessas informações, foi iniciado o desenvolvimento do aplicativo, com a criação de uma tela inicial com uma logo que remete às questões de segurança do trabalho, na qual será permitido o acesso ao aplicativo.

Figura1–Tela de Entrada



Fonte: Produção do Autor, 2021.

Figura 2 – Segunda Tela



Fonte: Produção do Autor, 2021.

Ao teclar “iniciar” na tela de entrada, surge para o usuário a segunda tela com o ícone da atividade de mapa de riscos. A intenção é a de, com o tempo, ir criando outros módulos, sendo o mapa de risco um módulo de um conjunto que visa abranger toda a disciplina. Na segunda tela, há a possibilidade de sair do aplicativo e ter um histórico que mostra as últimas atividades realizadas. Ao acessar o ícone de mapas de riscos haverá a entrada na terceira tela do aplicativo, a qual é uma tela para introdução de alguns dados, que servem para aplicar a metodologia do mapa de risco que consiste na verificação do número de pessoas impactadas pelo risco existente naquele ambiente. Sendo

possível, com isso, determinar um nível de prioridade nas ações de segurança, de modo a agir primeiramente, nos locais onde existam mais pessoas impactadas por riscos ambientais.

Figura 3 – Terceira Tela: Cadastro de Informações

The figure displays two sequential screenshots of a mobile application interface titled "Mapa de risco".

Left Screenshot (Company Data):

- Header:** Green bar with a back arrow and the text "Mapa de risco".
- Section:** "Dados da empresa".
- Fields:**
 - "Nome da empresa": An empty text input field.
 - "Quantidade de funcionários": An empty text input field.
- Section:** "Dados do setor".
- Fields:**
 - "Nome do setor": An empty text input field.
 - "Quantidade de funcionários do ...": An empty text input field.
- Footer:** A large green area with a circular "OK" button at the bottom center.

Right Screenshot (Sector Data):

- Header:** Green bar with a back arrow and the text "Mapa de risco".
- Section:** "Dados da empresa".
- Fields:**
 - "IFPA": A text input field containing the value "15".
- Section:** "Dados do setor".
- Fields:**
 - "Salas De Aula": A text input field containing the value "2".
- Footer:** A large green area with a circular "OK" button at the bottom center.

Fonte: Produção do Autor, 2021.

Após o cadastro de informações tecla-se no botão “OK” e vai-se para a quarta tela do aplicativo, sendo essa a tela principal.

Figura 4 – Quarta Tela: Confecção Mapa de Risco

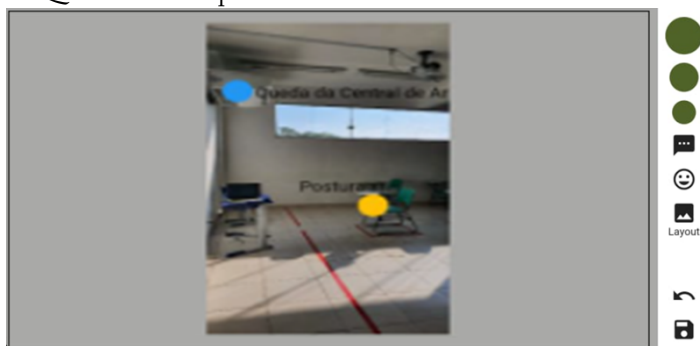


Fonte: Produção do Autor, 2021.

Nesta tela, é possível colocar qualquer ambiente capturado pelo *smartphone* por meio de foto (ícone de layout), sobre a fotografia é possível indicar os riscos existentes, se físicos, químicos, biológicos, ergonômicos ou de acidentes, assim como sua gravidade. No aplicativo arrasta-se o círculo correspondente e uma tela se abrirá para determinar o tipo de risco, com isso, o círculo fica com a cor correspondente. Após essa ação, é preciso que se arraste o ícone dos três pontinhos para se escrever o agente de risco que foi observado.

Além dos riscos ambientais, é possível colocar ícones que dizem respeito a riscos diversos ou sinais de perigo e advertência, tais como choque e produto químico.

Figura 5 – Quinta Tela: Mapa de Risco Pronto



Fonte: Produção do Autor, 2021.

Ao final, é possível salvar o que foi feito, sendo assim gerado um relatório para que seja viável a cobrança de alguma ação de melhoria futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância da aplicação de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem, pois o uso delas promove o surgimento de novos ambientes de ensinar e aprender bem diferentes dos ambientes tradicionais. Tais espaços encontram-se alinhados com o perfil dos alunos da atualidade, geração que se desenvolveu numa época de grandes avanços tecnológicos.

O cotidiano dos alunos dessa nova geração, permeado pelo fácil acesso à internet, não motiva a concentração em uma aula tradicional, mas a dispersão e, consequentemente, uma aprendizagem não significativa. Tal situação contextual requer um ensino mediado pelos recursos tecnológicos, propício à construção do conhecimento.

Sob o aspecto pedagógico, é notório que a grande maioria dos alunos se mostra com tendência para utilizar a ferramenta, mas devido aos elevados custos de aquisição e implantação dos pacotes de *softwares* disponíveis no mercado para o ensino. Por tal motivo é que foi proposto um app desenvolvido por um profissional habilitado na área tecnológica, com experiência na área docente, o que viabilizou a sua aplicabilidade, tornando-se bastante acessível a todos os alunos, enquanto se observavam resultados promissores nos cursos técnicos do IFPA Campus Tucuruí.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, José Carlos. **Uso pedagógico do telefone móvel (Celular)**, Professor Digital, SBO, 13 jan. 2010. Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ALMEIDA, Gilvan Jorge de. Emprego do aplicativo WhatsApp no ensino de química. 2015.

BITENCOURT, Celso Lima; QUELHAS, Osvaldo Luís Gonçalves; LIMA, Gilson Brito Alves. Mapa de riscos e sua importância: como aplicá-lo a uma gráfica. Encontro Nacional de Engenharia de Produção, v. 19, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas Área Técnica de Saúde do Trabalhador. LESÕES POR ESFORÇOS REPETITIVOS (LER) DISTÚRBIOS OSTEOMUSCULARES RELACIONADOS AO TRABALHO (DORT). 2001. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/ler_dort.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

CHAVES, Eduardo O. C. **O Uso de Computadores em Escolas: Fundamentos e Críticas**. 1988. Disponível em <http://www.ich.pucminas.br/pged/db/wq/wq1/local/ec_scipione.htm>. Acesso em: 01 nov. 2021.

CORRÊA, Juliane. **Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem**. In: COSCARELLI, C.V. (Org.). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. 3a. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Bruna Bertoldi. **ESTUDO DOS RISCOS AMBIENTAIS EM UM COMÉRCIO VAREJISTA DE MADEIRAS**. 2015. 71 f. Monografia (Especialização) - Curso

de Engenharia de Segurança do Trabalho, Universidade Tecnológica Federal do Paraná Departamento Acadêmico de Construção Civil Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho, Curitiba, 2015. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3829/1/CT_CEEST_XXIX_2015_06.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

GOIÁS. Governo de Goiás. Gerência de Saúde e Prevenção da Superintendência Central de Recursos Humanos. **MANUAL DE ELABORAÇÃO MAPA DE RISCOS**. 2012. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2012-11/manual-de-elaboracao-de-mapa-risco.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MACHADO, J. L. de A. **Celular na sala de aula: O que fazer?** 2010. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/porta1/artigo.asp?artigo=1621>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MATTOS, Ubirajara A. de O.; FREITAS, Nilton Benedito B. Mapa de risco no Brasil: as limitações da aplicabilidade de um modelo operário. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 10, p. 251-258, 1994.

Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Segurança e Saúde no Trabalho. PORTARIA N.º 25, DE 29 DE DEZEMBRO DE 1994 - NR 5 - Comissão Interna De Prevenção De Acidentes. Brasília. Disponível em: https://enit.trabalho.gov.br/porta1/images/Arquivos_SST/SST_Legislacao/SST_Legislacao_Portarias_1994/Portaria-n.-25-Aprova-a-NR-09-e-altera-a-NR-5-e-16.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

MIYAZAWA, Glória Cristina Marques Coelho et al. Aplicativos para o Ensino-Aprendizagem de Educação Ambiental. 2016.

NICHELE, Aline Grunewald; SCHLEMMER, Eliane. Aplicativos para o ensino e aprendizagem de Química. **RENOTE**, v. 12, n. 2, 2014.

NOGUEIRA, Maria José Carvalho. Saúde mental em estudantes do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa (Portugal).

ODDONE, Ivar et al. Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde. In: Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde. 1986. p. 133 p-133 p.

PEIXOTO, Neverton Hofstadler. **Segurança do Trabalho**. 2011. Rede e-Tec Brasil. Disponível em: http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_ctrl_proc_indust/tec_autom_ind/seg_trab/161012_seg_do_trab.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

RIBEIRO, V. G.; ZABADAL, J. R. (2010). Pesquisa em Computação. Porto Alegre: UniRitter.

SOUZA, Elinelson. **Inspecção de Segurança do Trabalho**. Google Drive, 2021. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/106U2gHUO8QtIh1jDkO-xxZu-dBlyrwe/view?usp=drivesdk> >. Acesso em: 01 nov. 2021.

UNESCO. **Aprendizagem Móvel**. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/mobile-learning>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

A CURADORIA DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aurilene Amaral Sousa⁷

INTRODUÇÃO

Por muito tempo o papel do professor no Brasil já esteve limitado ao repasse de conteúdos aos alunos, muitas vezes com pouca ou nenhuma reflexão crítica sobre o que era trabalhado em sala de aula. Ele era visto como aquele que detinha o conhecimento que precisava ser aprendido pelos discentes. Entretanto, atualmente, a realidade exige que o docente conduza o aluno à reflexão crítica da realidade, com capacidade para questionar e aprender a interpretar a realidade à sua volta, para que possa assim, exercer sua cidadania.

Nesse sentido, há necessidade de os professores estarem em formação contínua a fim de que possam adquirir as habilidades necessárias para efetivarem um trabalho de qualidade com os conteúdos da área, assim como também, com as diferentes realidades e saberes de sala de aula. Quando se trata do professor de língua portuguesa, ele ainda precisa ter domínio das tecnologias digitais, que estão presentes em todos os setores da vida moderna, e com as quais ele precisará trabalhar, tanto no desenvolvimento das aulas como na formação dos indivíduos para que adquiram habilidades que os tornem conscientes de seus papéis também no universo digital.

A sociedade está tão imersa no universo das tecnologias digitais que a BNCC apresenta todo um campo, “o jornalístico-midiático”, dedicado ao estudo das diversas linguagens digitais e suas implicações na vida do jovem estudante. Popularmente, é dito que “existe um

⁷ Mestre em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.
CV: <http://lattes.cnpq.br/7692257587422297>

mundo na internet”, pois tudo o que se possa imaginar ou que transcende a imaginação, pode ser encontrado na internet. O tudo, neste caso, envolve tanto o bem quanto o mal. Assim como existem bons conteúdos e o bom uso desse conteúdo, existe também todo tipo de perversidade na rede e pessoas mal-intencionadas que se valem desse mecanismo para praticar todo tipo de crime imaginável.

Nesse sentido, a curadoria digital⁸ pode desempenhar um papel de extrema relevância nas relações virtuais e nas práticas de ensino, uma vez que a sociedade se encontra completamente envolvida com o universo digital e precisa ser orientada sobre a necessidade de critérios bem definidos na escolha dos conteúdos a serem consumidos. O professor de Português, por ser o especialista em linguagem na escola, pode contribuir para a formação de curadoria do jovem, bem como pode agir como curador de recursos pedagógicos disponíveis na rede, haja vista que estudantes e professores têm na internet a fonte principal de conteúdo, tanto de ensino como de aprendizagem, e num universo em que se pode encontrar de tudo, fazer curadoria dos conteúdos digitais é imperativo.

Neste trabalho, serão tratadas questões relacionadas à necessidade de novas práticas pedagógicas, como a curadoria digital, frente ao fracasso da escola na formação de leitores e escritores competentes, uma das justificativas utilizadas para implementação da BNCC e às exigências advindas do campo das tecnologias digitais no qual se encontra imersa a sociedade, especialmente, a comunidade juvenil.

⁸ Pode ser definida como a “gestão ativa e preservação de recursos digitais ao longo do seu ciclo de vida completo” (TIBBO; HANK; LEE, 2008, p. 235), para acesso e uso atual e futuro.

A NECESSIDADE DE NOVAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIANTE DO FRACASSO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES COMPETENTES

Quando interrogados sobre o porquê de enviar os filhos para a escola, geralmente, os pais costumam responder “para aprender a ler e escrever”. Uma tarefa, ao que parece, muito simples, mas se engana quem cultiva esse pensamento, visto que essa tem se mostrado uma das empreitadas mais difíceis para a educação básica brasileira. Inclusive, no livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, de Magda Soares (1986), já era chamada a atenção para as relações entre as aulas de linguagem e o fracasso da/na escola. Diz a autora:

[...] se já se pode dizer que temos escola para todos, a escola que temos é antes *contra* o povo que *para* o povo: o **fracasso escolar** dos alunos pertencentes às camadas populares mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do *acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (SOARES, 2017, p. 10)

É preciso não perder de vista que Magda Soares faz referência, nesse texto, à educação brasileira de mais de trinta anos atrás, no entanto essa fala mostra-se mais atual do que nunca, pois persistem as mesmas mazelas. Prova disso são as avaliações, de larga escala, aplicadas pelos órgãos governamentais. Por exemplo, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB/2017, que avalia alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, indicam que das vinte e sete unidades federativas, incluindo o Distrito Federal, apenas onze apresentaram nível de proficiência média

em Língua Portuguesa no Ensino Médio, enquanto estados como o Pará tiveram o pior desempenho, em uma escala de proficiência que varia de 0 a 500, o estado obteve apenas 245,1 pontos. A avaliação revelou ainda que quase $\frac{1}{4}$ dos estudantes brasileiros do Ensino Médio, participantes do SAEB/2017, encontra-se no nível 0 e que os estados das regiões Norte e Nordeste apresentaram maior concentração de alunos no nível zero. Tais resultados demonstram o quanto a educação básica brasileira ainda está ruim e o quão, infelizmente, o texto de Magda Soares é ainda reflete a realidade.

Diante disso, é incontestável a necessidade de transformações na educação que culminem em mais qualidade no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Tais mudanças perpassam pela implementação de políticas educacionais que envolvam a formação inicial e continuada de professores, formulação e reformulação de diretrizes educacionais, escuta e diagnóstico das reais necessidades da sociedade etc. Além disso, há de ser levado em consideração o fato de que a sociedade vigente já não é a mesma do século passado, portanto, o modelo de educação pensado na década de noventa já não atende plenamente aos interesses dos estudantes da atualidade. Um dos aspectos fundamentais dessas mudanças está relacionado ao universo digital que tem mudado as relações das pessoas consigo mesmas e com o outro. Vive-se em uma sociedade marcadamente digital, em que crianças com menos de um ano de vida já manuseiam dispositivos celulares, por exemplo.

Nesse contexto, a construção e implementação da BNCC surge, entre outras razões, como uma tentativa de mudança dessa realidade da educação básica, especialmente do ensino médio, e atender a uma nova realidade social, fortemente marcada pelas tecnologias digitais da comunicação. E nesse novo contexto social, faz-se necessário “[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2018, p. 14). Para atender a essas

exigências, o acúmulo de informações não é mais suficiente, é preciso, portanto, uma transformação na maneira de ensinar e de aprender.

No Ensino Médio, a área de Linguagens “[...] tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens [...]” (BRASIL, 2018, p. 474). Não basta, portanto, saber usar os recursos linguísticos, é preciso refletir sobre esses usos sob uma perspectiva crítica e sociointeracionista. Além disso, “Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural”. (BRASIL, 2018, p. 473)

À escola e ao professor de Língua Portuguesa cabe, portanto, a responsabilidade e o compromisso de planejar e construir estratégias pedagógicas com “[...] os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (BRASIL, 2018, p. 119). No entanto, os dispositivos pedagógicos digitais precisam passar pela curadoria digital do professor e essa escolha perpassa pela formação, ou seja, o professor precisa ter formação para poder fazer a curadoria dos recursos.

Na BNCC, as práticas de linguagem em Língua Portuguesa, no ensino médio, estão divididas em cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudos e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Isto significa que as atividades pedagógicas devem estar alinhadas a esses campos ao longo do ensino médio. No campo jornalístico-midiático, os professores são orientados a promover atividades que desenvolvam habilidades de curadoria,

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética,

considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias. (BRASIL, 2018, p. 479)

Segundo Araújo, “A curadoria, como prática social emergente na cultura digital, é um fenômeno que extrapolou o campo da Arte e passou a ser discutido em áreas como a Engenharia de *Software*, Comunicação e Educação” (ARAÚJO, 2019, p. 211). Em estudo sobre o papel de curador do professor de português na escolha de recursos educacionais digitais, Araújo levanta a discussão sobre a necessidade e a importância do papel de curador do professor na escolha de conteúdos digitais.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS, A ESCOLA E O PROFESSOR DE PORTUGUÊS

A tecnologia digital está no cotidiano das pessoas, especialmente dos mais jovens, das atividades mais simples como enviar uma mensagem pelo WhatsApp às mais complexas como fazer a inscrição em um processo seletivo ou fazer uma transação bancária,

[...] dia a dia novos recursos surgem e nos convidam a acompanhar as inovações que, em teoria, emergem para facilitar a vida diária dos cidadãos, causando reflexos nas atividades de trabalho, na composição do coletivo de trabalho, nas formas de educação e nos laços socioafetivos. (VILAÇA, 2016, p. 167).

Essas transformações, como não poderiam ser diferentes, têm refletido nas escolas e evidenciado um grande abismo que se criou entre as práticas pedagógicas, em sua maioria, ultrapassadas e pouco atraentes, e o universo digital, pois já não atendem mais aos interesses dos jovens estudantes inseridos em ações sociais cada vez mais virtuais,

A crescente inserção da tecnologia de informação e comunicação (TIC) em todas as esferas sociais têm

alterado o cotidiano da educação básica no Brasil, uma vez que as necessidades dos alunos, jovens leitores inseridos em práticas digitais, têm exigido essa mudança de postura educacional. (VALERIO, 2016, p. 1)

Faz parte das atribuições da escola oferecer uma formação sólida ao indivíduo, que o torne capaz de desempenhar seu papel no âmbito das relações sociais em uma sociedade, a cada dia, mais exigente, o que implica em professor atualizado e escolas mais preparadas para atender a essa nova realidade. Mesmo porque,

O cotidiano da escola, independentemente da vontade de quem nela trabalha, vem sendo alterado dia a dia, uma vez que as necessidades dos alunos, jovens inseridos em práticas digitais, têm exigido dos educadores mudanças acerca do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Diante da necessidade dessas mudanças de postura pedagógica, o processo de formação, tanto inicial como continuada dos professores, torna-se condição para um trabalho de qualidade. (SILVA, 2015, p. 13)

Como exposto por Silva, a presença constante das tecnologias de informação e comunicação provoca mudanças de interesses nos jovens, pois, já não têm as mesmas aspirações que o jovem do século passado, portanto a escola também tem que mudar a fim de se adequar às necessidades desse aluno, bem como a prática do professor em sala de aula, Este, por sua vez, precisa rever sua formação e estar em constante processo de atualização, pois, as mudanças no mundo da tecnologia são constantes, diariamente são lançadas no mercado novas tecnologias.

É importante ressaltar que a vida pública e as produções culturais em que o jovem está inserido é marcadamente digital, com o uso predominante do celular conectado à internet. A última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁹, divulgada pelo Instituto Pró-

⁹ “É a única pesquisa, em âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Tornou-se referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros. Seus resultados são amplamente divulgados, citados e orientam estudos, projetos e a avaliação de políticas públicas do livro e

-livro, em setembro de 2020, mostrou, no fator de análise “Atividades relacionadas à leitura que realiza na Internet: por Faixa Etária”, que 62% dos jovens, entre 14 e 17 anos, usam a internet para “trocar mensagens no WhatsApp ou no chat do Facebook”. No campo “Atividades relacionadas à leitura que realiza na internet”: 78% dos entrevistados declararam “ler notícias e informações em geral”; 76% para “aprofundar conhecimento sobre temas do seu interesse” e 53% usam a internet para “estudar, fazer trabalho escolar ou pesquisar temas escolares”. (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2020)

Ainda sobre esse tópico, segundo a edição de 2019 da Pesquisa TIC Kids Online¹⁰, no descritor “A1 - Crianças e adolescentes, por dispositivos utilizados para acessar a internet”, faixa etária entre 9 e 17 anos, foram analisados seis dispositivos: computador de mesa, computador portátil, tablet, telefone celular, televisão, videogame, sendo o celular o dispositivo com maior percentual de uso, 93% dos participantes da pesquisa acessam a internet por meio dele.

Tais resultados das pesquisas são o reflexo da realidade em que se vive atualmente, a cada dia, o celular e o universo digital se mostram uma constante na rotina do indivíduo, especialmente, da criança e do jovem. Nas escolas, os dispositivos digitais exigem cada vez mais espaço nas atividades pedagógicas. Conforme reflete Rojo,

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e, também, para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de

leitura no país”. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/apresentacao/>

¹⁰ Realizada desde 2012 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) que tem como objetivo “gerar evidências sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil.

práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas.
(ROJO, 2013, p. 7-8)

Além disso, quando se refere ao professor de língua portuguesa, verifica-se que novos gêneros e novas linguagens surgem a cada dia. Há um fluxo gigantesco de textos escritos veiculados diariamente, pela internet, o que significa que as pessoas são obrigadas a ler e escrever constantemente. Nesse universo virtual, também estão os hipertextos, os quais possibilitam ao aluno o acesso imediato a um número muito maior de informações do que com a leitura de um livro físico. Enfim, as tecnologias estão em todos os setores da vida moderna, as informações de qualquer lugar do mundo podem ser acessadas de qualquer lugar em tempo real através da internet.

Dado o fluxo exponencial de informações inseridas a todo instante na rede e disponibilizada aos usuários, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades de curadoria que permitam tanto a professores e alunos a capacidade de seleção de conteúdos relevantes. E, mais do que nunca, é de suma importância que o professor tenha bem definidas suas bases teóricas e suas concepções de ensino a fim de que se possa ter propriedade para “separar o joio do trigo”.

A CURADORIA DIGITAL E AS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa envolvem muitos fatores, entre os quais, muito estudo e planejamento por parte do professor, bem como compromisso e conhecimento sobre seu público. Além disso, segundo Oliveira (2010), apesar de ser algo bastante incomum entre os professores de Português, as práticas carecem de base teórica claramente definida. A resistência dos professores à teoria estaria relacionada à ausência ou escassa associação entre as teorias e o ensino de Português durante os cursos de graduação,

Entretanto, mesmo não se interessando muito por teorias, o professor precisa se conscientizar da necessidade de dominar determinados conhecimentos teóricos para poder tomar decisões fundamentadas no que diz respeito ao planejamento das aulas, às escolhas das atividades a serem realizadas em sala de aula, ao gerenciamento das aulas e ao processo de avaliação. (OLIVEIRA, 2010, p. 23)

Como o professor é responsável pela seleção de conteúdos e da metodologia a ser aplicada, a falta de fundamentação pode se converter num trabalho infrutífero e, até mesmo, excludente. Nesse sentido, o professor precisa ter ciência das concepções de aprendizagem para que possa tomar decisões em seu fazer pedagógico que, de fato, contribuam para a aprendizagem e autoafirmação dos estudantes enquanto cidadãos.

Entre as “coisas que todo professor de português precisa saber”, Oliveira (2010) destaca as concepções de ensino inatista, behaviorista e interacionista. Para os inatistas, os aspectos sociais não exercem qualquer influência sobre a vida das pessoas, ou seja, “[...] um ser humano nasce de um jeito e nunca mudará” (OLIVEIRA, 2010, p. 24). Nessa concepção de ensino, anula-se o papel do professor e as chances de o estudante operar mudanças em sua condição social e do grupo do qual faz parte.

No behaviorismo, acredita-se que “[...] o ser humano aprende através de um mecanismo de estímulos, respostas reforço positivo (recompensa) e reforço negativo (punição)” (OLIVEIRA, 2010, p. 25). Por esse viés, a aprendizagem é determinada pelo meio ambiente e na sala de aula o estudante é visto como um ser passivo que apenas recebe as informações transmitidas pelo professor e, este por sua vez, é tido como o detentor do conhecimento. Diferente do inatismo, em que alunos e professores têm seus papéis completamente anulados, no behaviorismo, o professor ganha o papel de único protagonista no processo de ensino e aprendizagem, e o aluno é relegado ao esquecimento.

Justamente pela exclusão do estudante do processo de ensino aprendizagem que se fez necessária uma nova teoria que o colocasse no centro de todo o processo, surge então o interacionismo, que “[...] vê o aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido” (OLIVEIRA, 2010, p. 28). O aprendizado passa a ser concebido socioculturalmente, em que professores e alunos são corresponsáveis pela aprendizagem.

Atualmente, se defende o interacionismo como base para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas. No campo do texto, essa concepção está relacionada aos estudos baseados na língua em uso, em que o texto é concebido como uma “entidade multifacetada”, resultado das interações socialmente construídas, ou seja, esta concepção engloba aspectos cognitivos, sociais e interacionais. A esse respeito, Koch faz a seguinte ponderação:

À luz de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, o texto é visto como o próprio lugar de interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos. Entende-se, pois, a produção de linguagem como uma atividade interativa altamente complexa, em que a construção de sentidos se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos selecionados pelos enunciadores e na sua forma de organização, mas que requer, por parte destes, não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes de ordem sociocognitiva, cultural, histórica, de todo o contexto, enfim, como também – e sobretudo – a sua reconstrução no momento da interação. (KOCH e ELIAS, 2014, p. 10)

Nessa concepção, os sentidos de um texto são construídos na interação verbal, mas com base em elementos linguísticos bem estruturados. Por esse viés percebe-se o quanto as habilidades de curadoria são importantes no processo de aprendizagem do estudante por meio

da leitura, pois a cognição e o senso crítico vão depender do tipo de conteúdo a que ele tem acesso. Além disso,

Considerando o volume de dados e de informações que circulam na internet, há necessidade de organizar essa abundância de informações na rede para que elas cheguem aos usuários de acordo com padrões de informação que “combinariam”, por exemplo, com as preferências ou desejos de cada pessoa. (ARAÚJO, 2019, p. 2016)

Ou seja, se partirmos do princípio de que o indivíduo acessa conteúdos por meio da internet o tempo todo, caso ele não tenha discernimento sobre princípios éticos e senso crítico sobre o que acessa, pode se tornar alvo fácil de algoritmos criados para enganá-lo. Um exemplo claro é o caso das fake News. Neste período eleitoral de 2020, por exemplo, mais uma vez, elas estiveram presentes com a disseminação perversa de informações falsas a fim de manipular a opinião pública.

Diante do exposto, depreende-se a complexidade em que está envolvido o processo de ensino e aprendizagem em torno da curadoria digital. Cabe ao professor atenção às concepções de ensino que assume para que não caia na armadilha do inatismo ou do behaviorismo, colocando-se no centro do conhecimento, sem levar em consideração os saberes que estudantes já possuem e constroem a partir de suas vivências sociais. Por outro lado, há de se estar atento às transformações sociais vigentes, entre as quais as advindas das práticas sociais do mundo das tecnologias digitais, para proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagem que lhes garantam condições de atuar de forma consciente nesse universo.

A curadoria digital, por sua vez, não configura apenas uma atividade linguística, mas social, uma vez que viabiliza condições ao indivíduo de avaliar aquilo que lhe é disponibilizado. Essa consciência deve passar por princípios éticos e críticos que servirão de base

para que o sujeito não se torne massa de manobra de grupos político e socialmente mal-intencionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade atual, dentre as muitas exigências da vida moderna, destaca-se a necessidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita para que o indivíduo se torne capaz de inserir-se no âmbito das relações sociais e desempenhar seu papel diante de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Nesse sentido, faz-se necessário que a escola promova atividades pedagógicas voltadas para esse desafio de formar leitores e escritores competentes.

E quando se trata do campo das tecnologias digitais, as competências leitoras são ainda mais imprescindíveis, dada a quantidade de informações que circula na rede e que nem sempre são confiáveis. À escola e ao professor de português cabe o papel de promover atividades que oportunizem aos alunos o desenvolvimento dessas aptidões. Nesse sentido, uma reorganização no sistema educacional se faz necessária a fim de que sejam obtidos resultados mais satisfatórios.

O professor de português precisa estar num estágio de constante transformação e desenvolvimento para acompanhar as mudanças sociais, mesmo porque o uso da língua ocorre nas práticas sociais, logo as mudanças ocorridas na sociedade serão refletidas na língua, consequentemente, no processo de ensino aprendizagem. Daí a importância de se trabalhar a curadoria digital nas práticas pedagógicas, pois professores e alunos precisam estar vigilantes sobre os conteúdos digitais consumidos na internet, para não serem alvos fáceis de algoritmos criados com o fim único de enganar as pessoas, como é caso das Fake News e as quais têm reflexo direto nas relações sociais e nas decisões políticas, como no caso das eleições.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, N.M.S. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de recursos educacionais digitais. In: FINARDI, K.R et al (orgs.). Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes editora, 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base – Ensino Médio. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.
- OLIVEIRA, L. A. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola editorial, 2010.
- PESQUISA TIC KIDS ONLINE BRASIL, edição 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/> Acesso Set. 2020
- RELATÓRIO SAEB [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados> Acesso set. 2020
- ROJO, R. (org.) Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, C.L.L P.V. Formação do professor de língua portuguesa para o contexto digital em mato grosso. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14328/1/Claudia%20Lucia%20Landgraf%20Pereira%20Valerio%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.
- SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.
- VALERIO, C. L. L. P. Letramento do professor de língua portuguesa para contextos digitais, (Capes/PUC/SP). Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Claudia%20Lucia%20Landgraf%20P.%20Valerio%20\(PUC\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Claudia%20Lucia%20Landgraf%20P.%20Valerio%20(PUC).pdf). Acesso em: 06 set. 2016.
- VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. de (Orgs). Tecnologia, sociedade e educação na era digital. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016.

A SALA DE AULA INVERTIDA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Cristiane de Mesquita Alves¹¹

Ezilda Maciel da Silva¹²

INTRODUÇÃO

Antônio Candido (2011) já alertou incontáveis vezes em seus estudos, a importância de se ensinar literatura e a magnitude das transformações que o aprendizado dela pode operar, sobretudo no conhecido texto: *Direito à Literatura* estudioso advoga que ela deve ser vista como um direito de todos já que ela é um fator determinante para o processo de humanização. Isto porque, no uso do texto poético, ocorre um processo que forja, no homem, traços essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, no senso da beleza, na percepção da complexidade do mundo e dos seres, no cultivo do humor e outros. Nesse âmbito, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2011, p. 180), fazendo daquele que tem acesso a ela, humano não só mais reflexivo e crítico como também, mais autônomo diante de suas ideias, ações e comportamentos sociais.

¹¹ Profa Dra Adjunta do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (FALEM/ILC/UFPA). Líder do Grupo de Pesquisa Mulheres Amazônicas e Latino- Americanas na Literatura e nas Artes (MALALAS/UFPA- CNPq). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisas Linguagem e Tecnologia (UEPA/ CNPq), Marginalia de colonial (UFMA/ CNPq) e Metodologias Ativas no Ensino de Língua e Literatura em Movimento (MAELLM/ UFPA- CNPq). CV: <http://lattes.cnpq.br/6616269685664014>

¹² Profa Dra Adjunta do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (FALEM/ILC/UFPA). Líder do Grupo de Pesquisa Metodologias Ativas no Ensino de Língua e Literatura em Movimento (MAELLM/ UFPA- CNPq). CV: <http://lattes.cnpq.br/8939007215409245>

Nessa perspectiva, pensar o texto literário é estudá-lo no campo intelectual responsável por desenvolver a formação da autonomia, em especial, pelo fato da pluralidade que transcende a natureza dos sentidos e interpretações de uma obra literária que não perdeu, no decorrer dos séculos, seu direcionamento a uma leitura de obra aberta, dentro dos limites pré-estabelecidos pelo próprio tecido literário.

Essas considerações dialogam com “entendimento de que a leitura do texto literário, em regra, tende, na maioria das vezes, a não ser trabalhada de forma que resgate ou viabilize esse entendimento apontado por Cândido (2011), ou seja, *a quase obrigatoriedade de se realizar releituras e reiteraões de obras escolhidas pelo cânone literário*, por vezes levam alguns professores a considerar a historiografia literária como a única visão e opção possível. Embora alguns autores como Silva (2009) ainda considerem que as indicações historiográficas são os principais caminhos que se devem seguir para uma boa leitura literária como: leitura mecânica, leitura de mundo (para recordar Paulo Freire), leitura crítica, essa escolha, não deve confundir o direcionamento que escolas, movimentos e vertentes podem suscitar no ato de se trabalhar com o texto literário.

Independentemente, qual corrente ou objetivo seja estabelecido, o prazer pelo texto literário escolhido e a autonomia que ele deve instigar é um precedente fundamental na formação do leitor literário, o que leva a entender a origem de muitos rótulos que são atribuídos aos textos, encaixotando-os a estilos unívocos, sem levar em conta quem lê e qual o momento em que lê uma obra. Porquanto, este estudo não critica diretamente a forma de ensino pautada nesse enjaulamento literário, ao contrário, entendemos a importância em alguns momentos de uma aula serem focados apenas na historiografia literária, todavia, consideramos a autonomia como fator primordial para a formação de um leitor. Assim sendo, nosso foco é pensar em formas ativas de se trabalhar o ensino e

aprendizagem do texto literário bem como, dar importância à autonomia leitora do discente em seu processo de formação e não, no ramo da teoria que o professor irá seguir. Por este motivo, selecionamos uma das metodologias ativas, a saber: a sala de aula invertida, por compreendermos que sua aplicação pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos/das alunos/as, onde quer que eles estejam pois, quando estiverem em contato com um texto literário, seja nas telas de seus smartphones, tablets computadores etc., eles estarão praticando essa autonomia.

Assim sendo, esta seção, como já dissemos, visa trazer breves considerações sobre a metodologia ativa “sala de aula invertida”, no ensino de Literatura e dividir experiências que foram compartilhadas no âmbito dos encontros promovidos pelo Projeto MAEE da Universidade Federal do Pará.

Chamar-se-á de Literatura, a produção apontada por Candido (2011, p. 174), ou seja, todas as criações poéticas, ficcionais ou dramáticas em todos os níveis de uma sociedade, “em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Logo, essa investigação ficou organizada do seguinte modo: além da introdução, um levantamento teórico sobre os modelos de metodologias ativas, com ênfase no da sala de aula invertida, a apresentação da proposta, seguida de algumas conclusões e a relação dos pesquisadores que contribuíram para que se construísse a argumentação tecida ao longo desta escrita.

SALA DE AULA INVERTIDA - UMA METODOLOGIA AUTONOMA

As metodologias ativas como o nome já o dizem, são formas ou maneiras de se trabalhar a ressignificação do ensino tradicional, propondo modelos de ensino e aprendizagem, metodologicamente, pensados para direcionar o aprendiz a ocupar o papel de protagonista

na construção do seu próprio processo de aprendizagem. Assim, elas surgem como meios alternativos para instigar os alunos a aprender, formular conhecimentos, significar e (res)significar saberes em seu próprio tempo e ritmo, sem necessariamente, estar na presença de um professor, sendo orientado ou não por ele.

Essas metodologias não são alternativas novas, foram desenvolvidas em outros campos do saber não vinculados à linguagem lítero-artística em que esta análise propõe, porém, vêm ajudando os educadores, principalmente, no momento de imigração digital – às pressas – que a sala de aula foi obrigada a se instalar no espaço digital devido ao quadro da pandemia da Covid-19.

E por isso mesmo, elas vêm sendo cada vez mais difundidas entre os profissionais de agora, sobretudo aqueles que, sabendo das peculiaridades dos tempos atuais, já perceberam as modificações que, aceleradamente, vêm transformando os paradigmas tradicionais de ensino. Nesse cenário, a importância do uso das tecnologias digitais na escola, vem ajudando a superar grandes desafios, sobretudo para muitos educadores do Brasil que de uma hora para outra, se viram obrigados a trocar os espaços físicos pelos espaços digitais. Neste contexto, surgiram grandes dificuldades, principalmente, ao transformar aulas presenciais em aulas remotas, sem ao menos entender o conceito desta. Inclusive muitos ainda hoje confundem ensino híbrido com ensino remoto.

Nesse sentido, Bacich, Neto e Trevisani (2015) escrevem que o ensino híbrido “está enraizad[o] em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços.” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 43). Conforme percebemos, é um modelo em que o método tradicional se mescla com o ensino em outros espaços e formatos, seja na forma presencial, seja on-line. Este seria o uso original do termo, que se desenvolveu para abarcar um conjunto muito

mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem, entre elas, a proposta deste capítulo.

Assim sendo, para esses autores, as metodologias ativas são meios educacionais que valorizam a propagação de um ensino ativo e eficaz, o que corrobora ainda mais para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Dentre os modelos de metodologias ativas apresentadas pelos autores Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 47-49) estão:

1) Modelo de rotação em que os participantes revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou a orientação do professor. As tarefas podem envolver discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade on-line. Nesse modelo, há propostas mais específicas de realizações de atividades como:

1.1) Rotação por estações: nesse sistema, os alunos são organizados em grupos, cada um executando uma atividade, conforme os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor.

1.2) Laboratório rotacional: nessa prática metodológica, os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratórios. O modelo de laboratório rotacional começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma rotação para computador ou laboratório de ensino. Os laboratórios rotacionais, frequentemente, aumentam a eficiência operacional e facilitam o aprendizado personalizado, mas não substituem o foco nas lições tradicionais em sala de aula.

1.3) Sala de aula invertida: nesse modelo, a teoria é estudada em casa, no formato on-line e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. O que era feito em classe (explicação do conteúdo)

agora é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) agora é feito em sala de aula.

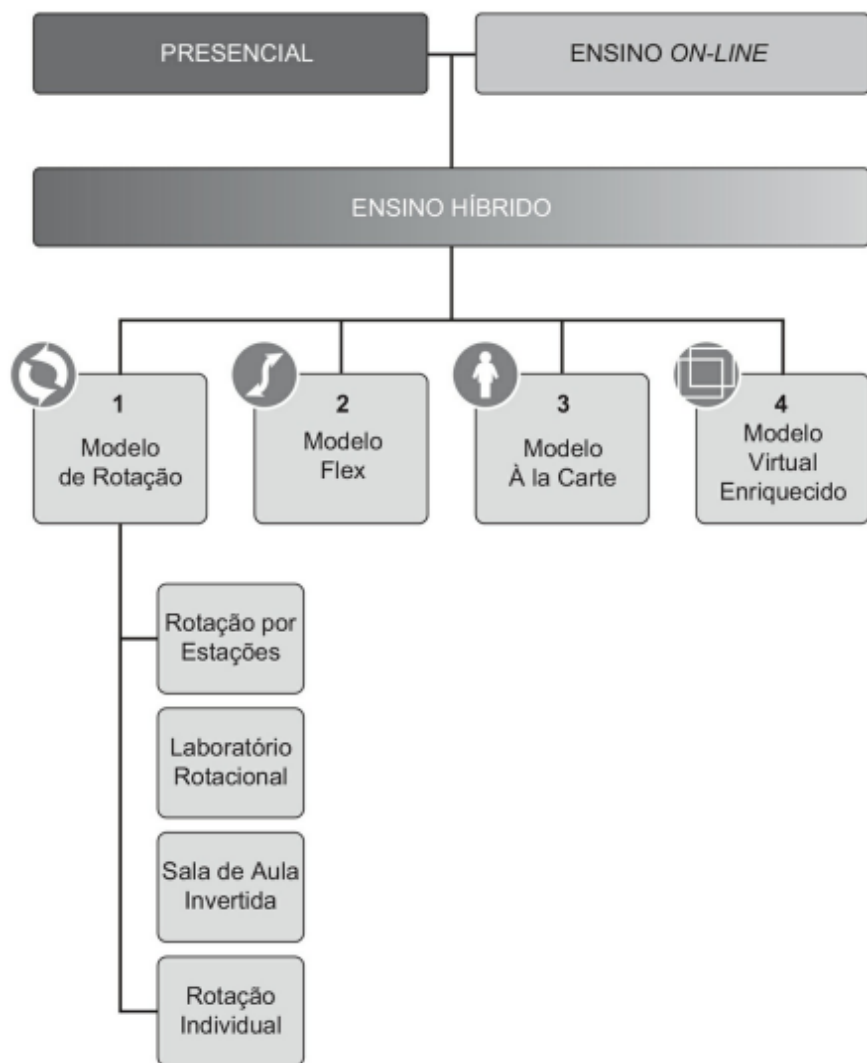
1.4) Rotação individual: cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar, na rotina a ser cumprida, os temas a serem estudados, além de aspectos de como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido, se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo discente, de acordo com suas dificuldades ou facilidades.

2) Modelo flex: os alunos também têm uma lista a ser cumprida, com ênfase no ensino on-line. O ritmo de cada estudante é personalizado e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas. Esse modelo, apesar de ser considerado uma possibilidade metodológica, é tido, segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 49), “como disruptivo e propõe uma organização de escola que não é comum no Brasil.”

3) Modelo à la carte: nesse modelo, o aluno é responsável pela organização de seus estudos, conforme os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o professor; a aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados, é um modelo de educação personalizada. Nesse processo, pelo menos uma etapa do processo é feita inteiramente on-line, apesar do suporte e da organização compartilhada com o professor. A parte on-line pode ocorrer na escola, em casa ou em outros locais mais adequados para o estudante.

4) Modelo virtual enriquecido: trata-se de uma experiência realizada por toda a escola, em que em cada disciplina, os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem on-line e a presencial. Os estudantes podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana. “Assim como o modelo à la carte, o modelo virtual enriquecido também é considerado disruptivo porque propõe uma organização da escola básica que não é comum no Brasil.” BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 46).

De forma sistemática os autores organizaram os quatro modelos de metodologias ativas mais utilizados de acordo como o esquema:



Fonte: BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 46)

Observemos que, na exemplificação, os modelos de metodologias ativas se tornam mais viáveis nos espaços digitais e sem a constante presença de um professor orientador, isso possibilita a construção da aprendizagem autônoma dos alunos. Para Almeida

e Valente (2012), a disseminação e variação dos recursos tecnológicos, em especial as ferramentas como os celulares e os laptops educacionais, têm possibilitado novas formas de produção de conhecimento, além do texto escrito ou falado que ainda podem permanecer com frequência Inter dialogando nesses cyberspaços que se tornam lugares de buscas para o alunado, ampliando seus saberes e dirimindo suas dúvidas, antes da atuação de um docente ou de uma explicação prévia da oficial do professor em sala de aula, onde o discente estiver.

Um dos modelos de metodologia que funciona muito bem nessa busca antecipada pelas explicações e colabora para incentivar a curiosidade e criatividade discente é a Sala de aula invertida. Sua teoria pautada no estudo em casa facilita bastante essa ação estudantil.

O que era feito em classe (explicação do conteúdo) agora é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) agora é feito em sala de aula. Esse modelo é valorizado como a porta de entrada para o ensino híbrido, e há um estímulo para que o professor não acredite que essa seja a única forma de aplicação de um modelo híbrido de ensino, a qual pode ser aprimorada. Podemos considerar algumas maneiras de aperfeiçoar esse modelo, envolvendo a descoberta e a experimentação como proposta inicial para os estudantes, ou seja, oferecer possibilidades de interação com o fenômeno antes do estudo da teoria (que pode acontecer em vídeos, leituras etc.). Diversos estudos têm mostrado que os estudantes constroem sua visão sobre o mundo ativando seus conhecimentos prévios e integrando as novas informações com as estruturas cognitivas já existentes para que possam, então, pensar criticamente sobre os conteúdos ensinados. Essas pesquisas indicam que os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e compreendem melhor conceitualmente uma ideia quando exploram um domínio

primeiro e, então, têm contato com uma forma clássica de instrução, como palestras, vídeos ou leitura de textos. Estudiosos dessa área afirmam que o modelo que tem início pela exploração é muito mais eficiente, uma vez que não é possível buscar respostas antes de pensar nas perguntas. (BACICH; NETO; TREVISAN, 2015, p. 47- 48).

Na esteira desse pensamento, pensar o estudo do texto literário a partir desse modelo de metodologia ativa, sem dúvidas, possibilitará a intervenção do pensamento crítico do aluno nas leituras dos livros em que ele fizer, seus registros de análises interpretativas das obras, seus diálogos intertextuais, seu aprendizado humano com base na leitura literária (CANDIDO, 2011), bem como a disseminação do medo de ler um texto literário, como os clássicos devido a muitos fatores de dificuldades como a linguagem, o vocabulário, os costumes, os valores sociais normalmente representados nos enredos desses gêneros mais tradicionais da Literatura e/ou mesmo as metáforas e as mensagens nas entrelinhas do texto literário.

Nesse ínterim, em vez de apresentar uma obra na aula de Literatura por fragmentos ou falar de uma obra sem o aluno ter lido ou mesmo nem sequer conhecer quem a escreveu e em que tempo, propõe-se no próximo tópico uma proposta para se ensinar o texto literário a partir do uso de modelo da Sala de aula invertida.

A LEITURA LITERÁRIA COMEÇA PELO LEITOR: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DA SALA DE AULA INVERTIDA

Conforme Bacich, Neto e Trevisani (2015), para realizar uma atividade com base na sala de aula invertida, o docente precisa de planejamento direcionado, sabendo exatamente qual será o seu papel em cada parte do processo. Nessa proposta, iniciamos com a sugestão de leitura de duas obras literárias: o romance *“El Ingenioso*

Hidalgo Don Quijote de la Mancha”, do escritor espanhol Miguel de Cervantes, obra escrita no século XVII e o conto “*O alienista*” do escritor brasileiro Machado de Assis no século XIX. A atividade almeja o público do 2º ano do Ensino Médio, considerando que este público já iniciou, na série anterior, um contato com a história e com alguns conceitos literários e que os dois autores escolhidos não são tão desconhecidos desse público. Assim sendo, um dos objetivos do modelo da Sala de aula invertida é incentivar o aluno a realizar uma pesquisa prévia à aula. Desse modo, será um bom exercício buscar dados da biografia dos autores e das obras para o adiantamento das atividades.

A proposta se concentra na leitura de dois clássicos, uma vez que se corrobora com os princípios norteados por Calvin (2007) de que:

1. Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo ...” e nunca “Estou lendo ...”.
2. Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los
3. Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Por isso, deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo. Portanto, usar o verbo ler ou o verbo reler não tem muita importância. De fato, poderíamos dizer:
4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.

5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. A definição 4 pode ser considerada corolário desta:

6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Ao passo que a definição 5 remete para uma formulação mais explicativa, como:

7. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). Isso vale tanto para os clássicos antigos quanto para os modernos. (CALVINO, 2007, p. 9-11).

E, no caso da escolha de Cervantes e Machado se deve ao fato de que essas leituras apresentam muitos pontos em comuns sobre a formação identitária do sujeito em duas épocas históricas distintas. Não só as temáticas das duas obras que questionam o sentido da real loucura, mas o que ela representa para a sociedade diante de possibilidades de domínio, poder e opressão e como os discursos dos dois protagonistas são empregados, por seus autores, para questionar como uma sociedade patriarcal de valores arcaicos e preconceituosos vai moldando o modo de ver o outro.

Machado de Assis foi um dos grandes autores da Literatura Brasileira a apresentar sua leitura diante da obra de Cervantes. A partir da atividade descrita, teremos também um modo interessante de ver como os alunos encaram o conceito da loucura criado pela sociedade. Dessa maneira, apresentamos a seguir, o quadro elaborado a partir deste estudo, baseado nas ideias de Bacich, Neto e Trevisani (2015), com adaptações para este capítulo, uma proposta de ensino do texto literário por meio do modelo de Sala de aula invertida.

Modelo de sala de aula invertida

Professor		Disciplina	Literatura- 2º ano- Ensino Médio
Duração das aulas	60 min	N. de alunos	40
Modelo híbrido	Sala de aula invertida		
Objetivos	- Compreender a formação da identidade do sujeito a partir de seu comportamento em duas sociedades diferentes com base na obra de Cervantes (2015) e Assis (2008). - Estabelecer comparações e intertextualidades entre as duas obras. - Divulgar as análises, aprendizados e considerações sobre as obras em alguma ferramenta digital que poderá ser criada pelo aluno de maneira individual ou em grupo.		
O que pode ser feito para personalizar este processo de ensino-aprendizagem?	- Os alunos podem elaborar suas leituras individuais, análises literárias e apresentar seus resultados na atividade realizada em casa ou em sala de aula. - O professor pode aproveitar tais impressões para direcionar a maneira como abordará outros conteúdos sobre o mesmo tema.		
Recursos	. Em casa ou em sala de aula: -O aluno poderá usar o Computador ou celular com acesso à internet. - Fazer download das obras. - Escolher ferramentas digitais que possam ser aplicadas para expressar a compreensão da obra. - Propor atividades partindo de suas próprias percepções das obras		

Organização dos espaços e das atividades

Espaços	Atividades	Duração	Papel do aluno	Papel do professor
Em casa (no decurso de um mês)	- Ler as obras literárias. - Analisar as obras com ênfase nos objetivos apresentados.	60min diários	Ler, pesquisar e anotar.	Disponibilizar materiais ou indicar onde o aluno possa também pesquisar.
Sala de aula (final do mês)	- Apresentar suas considerações sobre as obras.	15 a 20 min (estilo comunicação)	Compartilhar sua pesquisa com o professor e os colegas.	Registrar as considerações do aluno e acompanhar dirimindo as dúvidas quando for procurado.

Avaliação

O que pode ser feito para observar se os objetivos da aula foram cumpridos?	- Recolher as análises literárias/interpretativas realizadas pelos alunos no decorrer de um mês de leitura comparativa entre duas obras. - Fazer uma pequena entrevista individual com eles, no sentido de averiguar passagens e detalhes das leituras lidas.
Recursos de personalização pós-avaliação (opcional)	Sugerir a elaboração de um blog, perfil, página, ou canal etc., em que o aluno divulgue suas experiências leitoras a partir das duas obras.

Ainda, no modelo de sala de aula invertida, é possível produzir uma lista de atividades para seguir um planejamento e executá-lo. O aluno poderá depois das leituras das obras literárias, apresentar o produto resultante de sua compreensão e expressão desta. Sejam vídeos, blogs, divulgação em redes sociais, mapas mentais, quizzes etc., como resultado do processo de interação com a própria obra, permitindo com que outros leitores tenham acesso a sua produção

de conhecimento literário adquirido a partir de uma proposta, a priori, orientada pelo professor como uma das atividades de sua grade curricular escolar.

A intenção é demonstrar o quanto essas metodologias e o uso de ferramentas e recursos tecnológicos podem ser empregados no processo de formação do leitor, sobretudo o literário.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Após essas breves considerações acerca das metodologias ativas, alguns modelos e uma singela proposta de aplicação em sala de aula com base no modelo da sala de aula invertida, coloca-se alguns pontos de conclusão para este trabalho.

As discussões aqui levantadas são resultadas dos encontros do Grupo de Pesquisa Metodologias Ativas no ensino da Língua e Literatura em Movimento, vinculado à Universidade Federal do Pará, sob liderança da Profa. Dra. Ezilda Maciel, com ênfase em novas práticas e metodologias capazes de melhorar o ensino-aprendizagem de Línguas e Literaturas.

Dentre as metodologias aplicadas e estudadas no grupo de pesquisa, a sala de aula invertida é uma metodologia ativa, atual e moderna, que procura fazer do aluno ator principal de seu caminho rumo ao conhecimento. Apesar de o educador ser responsável imediato pela seleção do conteúdo de maneira breve, essa metodologia permite indicar aos alunos que pesquisem sobre o assunto em casa, pelos meios necessários para, depois, compartilhar o conteúdo aprendido em sala de aula apenas para sanar suas dúvidas.

Uma das modalidades textuais que pode ajudar, significativamente, a melhorar o processo de construção autônoma do discente, é a literária. E a proposta de apresentar duas obras clássicas, nessa pesquisa, foi intencional no intuito de desconstruir a dificuldade e os mitos que perpassam nos estudos dos textos clássicos,

dado ao grau de suas peculiaridades que antes de serem pesquisadas, conhecidas, estudadas e discutidas, tendem a ser entendidas como dificuldades de leitura.

Em razão de aula invertida, ser uma das metodologias que impulsiona o aluno a pesquisar sozinho, para depois apresentar seus resultados ao professor e aos demais colegas, pressupõe-se que essas peculiaridades inerentes ao texto literário, poderão ser muito bem resolvidas, quando um desses alunos organizarem seu cronograma de estudos para pesquisar sobre as adversidades que encontrarão no caminho da leitura.

Logo, acredita-se que esta metodologia ativa pode ser empregada repetidas vezes, em diferentes leituras e releituras literárias, para que o aluno seja o protagonista desse ensino-aprendizagem e desenvolva diferentes formas de se ler e interpretar uma obra literária clássica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconici de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

ASSIS, Machado de Assis. O alienista. In: ASSIS, Machado de. Obras Completas. Contos. Vol. II. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2008. p. 237-270.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. In: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. Trad. Nilson Moulin. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2011.

CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Real Academia Española; Alfaguara, 2015.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

CENAS DE ENUNCIÇÃO EM PRÁTICAS DISCURSIVAS MATERIALIZADAS PELA ESCOLA DE SAMBA PARAÍSO DO TUIUTÍ

Jaqueline de Andrade Reis¹³

Andrey Luz Ferreira¹⁴

Rafaela Costa dos Santos¹⁵

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O teor do capítulo situa-se nas concepções da Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa, e toma como objeto a ser analisado e refletido, as práticas discursivas materializadas no desfile da escola de Samba Paraíso do Tuiutí¹⁶, apresentado no ano de 2018, momento em que o samba enredo e as imagens selecionadas materializaram a temática da escravidão e seu processo histórico, realçado por críticas ao cenário político daquele ano que, apesar de estarmos vivenciando uma nova conjuntura, ainda revela uma escravidão velada e legalizada. Partindo desse *corpus*, buscaremos analisar e refletir o processo político do Brasil, utilizando os discursos presentes no samba enredo da escola, salientando pontos essenciais para formação do sujeito crítico e conhecedor do processo histórico vivenciado.

¹³ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFGA). Mestre em Estudos Linguísticos pela UFGA. Integrante do grupo de pesquisa Linguagens e Tecnologias da Universidade do Estado do Pará (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3881851221134092>

¹⁴ Licenciado Pleno em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará - UEPA-Moju/PA. Especialista em Linguística e Produção Textual pela Faculdade de Tecnologia da Amazônia. CV: <http://lattes.cnpq.br/5220657592339536>

¹⁵ Licenciada Plena em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará - UEPA-Moju/PA. Especialista em Linguística e Produção Textual pela Faculdade de Tecnologia da Amazônia. CV: <http://lattes.cnpq.br/9639768674684443>

¹⁶ A Escola de Samba Unidos do Tuiutí foi fundada em 1933; duas décadas depois, com a fusão das Escolas Unidos do Tuiutí de cores azul e branco e a Escola de Samba Paraíso das Baianas das quais herdou as cores azul e amarela, foi fundado o Grêmio recreativo Escola de Samba Paraíso do Tuiutí, tendo como fundadores: Augusto Pirulito, Joaquim, Araquém, entre outros.

Para tanto, o procedimento metodológico adotado para este capítulo foi de cunho bibliográfico e analítico, consolidado na análise do desfile da Escola de samba Paraíso do Tuiuti, em específico, dos recortes de imagens e trechos da música do samba enredo, os quais foram analisados à luz dos conceitos da Análise do Discurso. Vale ressaltar que as discussões foram fundamentadas nas teorias de Maingueneau (2005, 2006 e 2008) e Fernandes (2008).

Assim, os discursos mobilizados nas cenas de enunciação, da escola carnavalesca Paraíso do Tuiuti permitiram a reflexão acerca da relação entre as cenas de enunciação e as práticas discursivas observadas não só no contexto do desfile da referida escola e nos discursos materializados na letra da música “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” como também nas imagens que são veiculadas durante a apresentação da escola a fim de mostrar os entrelaces das práticas discursivas analisadas por meio das cenas de enunciação que envolvem a interação das passagens abrangentes, genérica e a cenografia constituídas nos discursos presentes no samba enredo em análise.

Partindo dessas considerações, o capítulo está dividido em três seções para uma melhor compreensão e para atender o objetivo da pesquisa realizada. A primeira seção apresenta os conceitos de práticas discursivas, enunciação e enunciado pautado nas teorias de Maingueneau (2008), a respeito das cenas de enunciação por meio da qual o autor discorre sobre a manifestação do enunciado e do seu efeito de sentido nos entrelaces das três cenas, a saber: genérica, englobante e cenografia. Na segunda seção, encontra-se a metodologia utilizada, por fim, a terceira seção que constará do desenvolvimento da análise do samba enredo e das imagens do desfile, constituindo, assim, o *corpus* do trabalho.

O estudo justifica sua relevância, por oferecer análises e reflexões críticas embasadas nos pressupostos da Análise do Discurso, fazendo a correlação entre o *corpus* desta pesquisa com o contexto social e histórico em que este se apresenta, contribuindo de forma expressiva no campo social e acadêmico.

CENAS DA ENUNCIÇÃO E PRÁTICAS DISCURSIVAS: UMA RELAÇÃO DE MATERIALIZAÇÃO DO DISCURSO

Toda prática discursiva se materializa por meio do texto, seja ele verbal ou não verbal, e que por sua vez, a partir do discurso, entrelaça os efeitos de sentidos. Assim, nas práticas discursivas, a manifestação da comunicação entre sujeitos acontece por meio da linguagem, envolvendo sujeitos discursivos inseridos em diferentes contextos.

Desse modo, entendemos a linguagem como

A linguagem se manifesta no exercício da comunicação, por isso dizer que a linguagem, na prática do cotidiano, sugere uma troca ao assumir uma função 29 veicular. E o sujeito é a pedra angular para a AD dentro desse constituindo comunicativo, pois é por meio dele que surge os discursos, embora ele não seja o centro do seu discurso (TERRA, SOUZA, FÓFANO, 2017, p. 163).

Por meio desse método de interação comunicativa surge o discurso, por isso, dentro das práticas discursivas, é possível observar as ideologias se materializando, pois, a ideologia ganha materialidade via os discursos presentes na linguagem. Seguindo essa concepção, a linguagem torna-se veículo da ideologia, a qual ganha significação nas práticas discursivas.

Tendo em vista que é na linguagem e pela linguagem que ocorre a concretude do imaterial (ideologia e discurso), o entendimento do texto como prática discursiva significa designar não somente como um instrumento de comunicação, mas como produto do ato comunicativo, segundo Fonseca F. e Fonseca J. (1997)

O texto tem de ser visto como produto de um ato de fala, como discurso, isto é, como enunciado que traz em si as marcas do processo de enunciação, as marcas da adequação às finalidades próprias de cada intento de comunicação em situação específica, as marcas de

ações cumulativas desenvolvidas em cada ato verbal (FONSECA F. E FONSECA J. 1997, p. 84-85).

É na linguística textual que as práticas discursivas ganham sua devida importância, principalmente, quando em um dado momento, surge a necessidade de estudar o texto dentro de um contexto, sem se limitar aos níveis sintáticos e semânticos da língua, um objeto acabado, passando o texto a ser um objeto resultante de relações sociocomunicativas entre sujeitos discursivos.

Compreender as relações existenciais entre texto e práticas discursivas, é essencial para a compreensão das relações comunicativas na sociedade, pois, dessa maneira, ocorrerá a exposição do campo de atuação dessas práticas, ou seja, as cenas de enunciação.

No seio da construção dos sentidos, é impossível deixar de lado as cenas de enunciação, que ocorre a verificação das relações hegemônicas, que só aparecem no campo discursivo, não sendo evidenciadas na área comunicativa, isso porque:

Ao partir da situação comunicativa, considera-se o processo de comunicação, de certo modo, “do exterior”, de um ponto de vista sociológico. Em contrapartida, quando se fala de cena de enunciação, considera-se esse processo “do interior”, mediante a situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no próprio movimento em que se desenrola. Um texto é na verdade o rastro de um discurso em que a fala é encenada (MAINGUENEAU, 2006, p. 250).

Maingueneu (2008) ainda destaca que “o locutor deve dizer construindo o quadro desse dizer, elaborar dispositivos pelos quais o discurso encena seu próprio processo de comunicação” (MAINGUENEU, 2008, p. 51), pois é por meio da comunicação, que um enunciador e um co-enunciador, em determinado espaço e em dado momento legitimam sua existência.

Nos processos significativos observados nas cenas, o texto não deve ser analisado pela apropriação de uma leitura superficial, decodificada. Em relação a isso, Maingueneu (2008, p.70) apresenta três cenas que compõe, de forma geral, a cena de enunciação, a saber: cena englobante, cena genérica e cenografia, as quais são organizadas para a construção de significados.

No que tange a cena englobante, Maingueneu (2008) “atribui ao discurso um estatuto pragmático, ela o integra em um tipo: publicitário, administrativo, filosófico” (MAINGUENEAU, 2008, p. 70). Para um melhor entendimento deve-se partir das primícias de Orlandi (2015), no tocante à afirmação de que não há discurso sem sujeito, assim como não existe sujeito sem ideologia. Desse modo, todo sujeito inserido em um campo ideológico, carrega consigo discursos, os quais são classificados em decorrência da cena englobante que atribui ao discurso o tipo de texto ao qual pertence, pois

Quando recebemos um folheto na rua, devemos ser capazes de determinar a que tipo de discurso ele pertence: religioso, político, publicitário etc., ou seja, qual é a cena englobante na qual é preciso que nos situemos para interpretá-lo, em nome de quê o referido folheto interpela o leitor, em função de qual finalidade ele foi organizado (MAINGUENEAU, 2005, p. 86).

A citação acima revela que a legitimidade do discurso ocorre devido suas características semânticas em um processo interdiscursivo, avaliando o enunciado e sua funcionalidade no campo social.

Não basta apenas a apropriação de um discurso, mas o papel desempenhado pelo enunciador nesse ato. A forma como o discurso é concebido, configura a cena genérica, pois, “cada gênero de discurso define seus próprios papéis: num panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um “candidato” dirigindo-se a “eleitores”; numa aula, trata-se de um professor dirigindo-se a alunos etc.” (MAINGUENEAU, 2005, p. 86).

Em seu livro *Cenas da Enunciação* Maingueneau (2008) reforça o conceito ao afirmar que “é a do contrato associado a um gênero ou a um subgênero de discurso: o editorial, o sermão, o guia turístico, a consulta médica...” (MAINGUENEAU, 2008, p. 70).

Dada a conhecer essas duas cenas, Maingueneau (2005) classifica-as como “quadro cênico do texto”, haja vista que para ele “é o que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – espaço do tipo e do gênero de discurso” (MAINGUENEAU, 2005, p. 87).

Ao se referir a terceira cena, Maingueneau (2008) a denomina de *Cenografia*, que é onde o analista terá seu confronto. Consoante o autor, a cenografia é definida como:

A cena de fala que o discurso se pressupõe para poder ser enunciado e que, por sua vez, deve validar através de sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente (MAINGUENEAU, 2008, p. 70).

Não é possível conceber a cenografia como uma simples cena, tendo em vista que:

A cenografia não é, pois, um quadro, um ambiente, como se o discurso ocorresse em um espaço já construído e independente do discurso, mas aquilo que a enunciação instaura progressivamente como seu próprio dispositivo (MAINGUENEAU, 2008, p. 70).

O discurso ao se manifestar, encontra na cenografia o meio para sua legitimação “é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la” (MAINGUENEAU, 2005, p.87). A cenografia induz o leitor a um segundo plano carregando com ele o quadro cênico. Isso porque partindo desse texto é que a cena será construída, ou seja, “uma cenografia só se manifesta plenamente se puder controlar o próprio desenvolvimento, manter uma distância em relação ao co-enunciador”

(MAINGUENEAU, 2005, p. 88). Assim, será possível classificá-la, segundo o autor, como interação viva.

Ainda remetendo ao gênero de discurso, há alguns que não favorecem a presença da cenografia, como ressalta Maingueneau (2005, p. 89) “se limitando ao cumprimento de sua cena genérica, não sendo suscetível de adotar cenografias variadas (cf. a lista telefônica, as receitas médicas etc.).” Por outro lado, há gêneros que permitem a ação não somente de uma cenografia, mas possibilita a manifestação de várias outras, entre as quais é passível de citação

Discurso político é igualmente propício à diversidade das cenografias: um determinado candidato poderá falar a seus eleitores como um jovem executivo, como um tecnocrata, como operário; como homem de grande experiência etc., e atribuir os “lugares” correspondentes a seu público (MAINGUENEAU, 2005, p. 89).

Outro conceito pertinente a ser tratado, refere-se às cenas validadas, que segundo Maingueneau (2005) são “instalados na memória coletivo, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam.” (MAINGUENEAU, 2005, p. 92). Vale ressaltar que a escolha das cenas validadas será determinada de acordo com o grupo específico, ao qual o sujeito a quem se refere, dessa forma

Se falamos de “cena validada” e não de “cenografia validada” é porque a “cena validada” não se caracteriza propriamente como discurso, mas como um estereótipo automatizado, descontextualizado, disponível para reinvestimentos em outros textos (MAINGUENEAU, 2005, p. 92).

Todo esse conjunto apresentado por Dominique Maingueneau ajuda a entender e enriquece os estudos e as análises, tomando como suporte o discurso e todo o entrelace que o envolve.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O procedimento metodológico adotado para este trabalho consistiu na análise do desfile da Escola de samba Paraíso do Tuiuti, 4ª agremiação a desfilar no Sambódromo da Marquês de Sapucaí¹⁷, no ano de 2018, trazendo o samba enredo intitulado “*Meu Deus, meu Deus está extinta a escravidão?*”¹⁸. Um samba repleto de críticas voltadas ao trabalho escravo, para tanto, recorreu-se a história para explicar a atualidade que vivenciou em nosso país.

Em uma entrevista à emissora Globo¹⁹, o carnavalesco Jack Vasconcelos ressaltou e explicou o objetivo do desfile da escola de samba, com as seguintes palavras: “em 2018 se completa 130 anos da assinatura da lei Aurea, e o desfile desse ano da Paraíso do Tuiuti vem trazendo uma reflexão em cima da exploração do trabalho humano. O nosso enredo pergunta: Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão? Ao final do desfile a gente espera responder essa pergunta.” (VASCONCELOS, 2018).

Refletindo a situação do país, no que tange as situações de trabalho, a escola procurou retratar o passado para analisar os caminhos percorridos pelo povo brasileiro, trazendo para avenida os diversos tipos de trabalhos aos quais os povos foram submetidos e a desigualdade gerada por eles, questionando se, de fato, atualmente, ainda exista trabalho escravo. Assim, apresentou os modos de trabalho desde a antiguidade, perpassando sobre o fato histórico da abolição da escravidão e, chegando até o presente momento.

O estudo foi de cunho bibliográfico e analítico, pois se fez necessária a definição dos conceitos da análise do Discurso que fundamentassem a análise do *corpus* a ser trabalhado; sua abordagem caracterizou-se como qualitativa.

¹⁷ Sede dos desfiles anuais das escolas de samba do Carnaval no Rio de Janeiro.

¹⁸ <https://oglobo.com/rio/rio/bairros/samba-da-paraíso-do-tuiuti-amplia-debate-sobre-conceito-de-escravidao-22353645>

¹⁹ A rede Globo de Televisão iniciou suas atividades na cidade do Rio de Janeiro, cidade de origem de seu fundador Dr. Roberto Marinho. É a maior rede de TV aberta do Brasil.

A seleção do *corpus* da pesquisa incidiu nos discursos materializados na letra do samba enredo de 2018, da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti, estruturado por quatro estrofes e três refrãos, como também na observação do Desfile por meio da exibição em vídeo, com o intuito de identificar as cenas de enunciação e práticas discursivas.

Depois de assistir o vídeo disponibilizado pela Rede Globo no Youtube, houve a recorrência aos recortes dos discursos imagéticos e dos trechos do samba apresentado pela referida escola, os quais foram extraídos do jornal O Globo (2018). Com tais recursos, foi possível descrever a composição da escola por 29 alas, dentre as quais, foram selecionadas somente 02 alas, de onde foram obtidas 02 imagens para análise. Dessa forma, são apresentadas no quadro abaixo as alas e os trechos selecionados para análise:

Quadro 1 - As alas e trechos

ALA	
O Grito da Liberdade (Comissão de frente)	Carro Neo-Tumbeiro
TRECHOS ANALISADOS	
<i>“Meu Deus, meus Deus, está extinta a escravidão?”.</i>	<i>“Sofri nos braços de um capataz morri nos canaviais onde se plantava gente.”</i>
<i>“Qual será o seu valor? Pobre artigo de mercado [...] Mas falta em seu peito um coração ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz.”</i>	<i>“Senhor eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor [...] Tenho o sangue avermelhado. O mesmo que escorre da ferida Mostra que a vida se lamenta por nós dois”</i>

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Partindo dos pressupostos de Fernandes (2008), no tocante à compreensão dos discursos, sobre a necessidade de considerar os

fatores linguísticos externos do discurso do sujeito enunciador. Diante disso, a análise será iniciada pelo título da música que traz o seguinte questionamento: “*Meu Deus, meus Deus, está extinta a escravidão?*”. Este enunciado revela a cena englobante, que por meio do discurso sobre escravidão, manifesta um questionamento do autor do samba enredo, cuja reflexão faz com que surja a associação do enunciado com a realidade social vivida no Brasil no ano de 2018. Segundo a percepção de Fernandes (2008), isso ocorre devido o discurso se encontrar inteiramente ligado as condições sociais, históricas e ideológicas vividas pelo sujeito enunciador.

Nessa direção, ainda analisando o título da música, surge a pergunta: o que motivou a escola a proferir tal discurso? Embasados nas teorias da AD, pelas quais o sujeito discursivo está em constantes práticas discursivas, formadas por discursos que, constituídos por outros discursos, caracterizam a polifonia, é possível entender que existe um sujeito polifônico marcado por outras vozes que emergem no enunciado materializado no título da música, que faz inferência a um determinado momento em que a sociedade brasileira tem seus direitos “violados” com a possível reforma da previdência social, fato que corrobora para que o povo comece a ir para as ruas em defesa desses direitos, assim, notamos que o enunciado “*Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?*”, representa as vozes dos sujeitos que lutam por seus direitos, atitudes resultantes de uma memória marcada pela exploração e escravidão dos negros.

Dessa maneira, é possível perceber que o título da música tem uma forte relação com a constituição social, política e econômica do Brasil, em que é questionada a extinção real da escravatura, com isso, se faz presente por meio do viés da análise do discurso, o efeito de sentido, que segundo Fernandes (2008), somente ganha uma melhor compreensão quando o sujeito enunciador e o contexto em que o mesmo está inserido são levados em consideração, a fim de revelar a verdadeira intenção do interlocutor.

Para atender o objetivo traçado, a seguir serão apresentados os textos imagéticos recortados das imagens do desfile e após, será elaborada uma relação com os seguintes fragmentos do samba enredo. Cabe ressaltar que os fragmentos analisados foram recortados do refrão e da segunda e terceira estrofe do samba, respectivamente. Usaremos abaixo o trecho do samba, situado, ainda, na segunda estrofe, para darmos continuidade ao trabalho:

“Qual será o seu valor? Pobre artigo de mercado [...] Mas falta em seu peito um coração ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz”

Tal trecho, pode ser relacionado com a Figura 1, que segue:

Figura 1 - Carro alegórico “neo-tumbeiro”



Fonte: O Globo (2018).

Em um outro fragmento da música temos o seguinte enunciado “Mas falta em seu peito um coração ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz”, o qual, aduz de maneira explícita, uma escravidão legalizada. Ao correlacionar este excerto com Figura 1, é possível

observar uma mulher trabalhadora que, aparentemente, traz um rosto cansado, roupas sujas e, nas mãos, a carteira de trabalho, características observadas por meio da representação dos elementos semióticos e dos inúmeros trabalhadores brasileiros que trabalham exaustivamente para garantir seu sustento, com o pagamento de um salário-mínimo.

Todavia, é um trabalhador que tem a carteira de trabalho, documento que legaliza o trabalho escravo velado, caracterizado por salário insuficiente para que tenha uma vida digna. Dessa forma, dialogando com a letra da música, a imagem mostra que os enunciados em questão revelam sujeitos silenciados com suas condições precárias de vida, por falta de uma política pública de valorização social.

Analisando o seguinte trecho “*Qual será o seu valor? Pobre artigo de mercado*” observa-se que esse fragmento induz ao questionamento sobre o real valor do homem, tendo em vista que a elite brasileira é uma forma atualizada dos senhores da casa branca, que antes olhava o negro, o índio, o mulato e, hoje, o pobre – seja ele, branco ou negro, homem ou mulher – como instrumento para garantir sua soberania.

Na cena genérica, o samba enredo e os discursos imagéticos foram classificados como o lugar por onde as tipologias discursivas se materializam, para então criar o quadro cênico do texto. Nesta situação de comunicação, é utilizado o sambódromo do Rio de Janeiro, por meio de alas que representam, na travessia da avenida, as diversas formas de escravidão efetivadas em tantas partes do mundo, e como se manifestam no presente século. Continuando a análise discursiva da música e da imagem, são apresentados dois fragmentos, a seguir;

“Sofri nos braços de um capataz
morri nos canaviais onde se plantava gente”
“Senhor eu não tenho a sua fé, e nem tenho a
sua cor [...]”
Tenho o sangue avermelhado.
O mesmo que escorre da ferida
Mostra que a vida se lamenta por nós dois”

Tais fragmentos foram analisados por meio de uma relação com a Figura 2, em destaque logo abaixo:

Figura 2 - Comissão de Frente



Fonte: O Globo (2018).

Os enunciados “*Sofri nos braços de um capataz morri nos canaviais onde se plantava gente*” relacionados com a Figura 2, mostra um cenário com escravos acorrentados e cobertos de correntes, apanhando de seus capatazes. Essa encenação aborda como ocorria a escravidão nas senzalas e de como os escravos eram sujeitos silenciados e oprimidos por seus senhores e capatazes.

No fragmento “*Senhor eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor. Tenho o sangue avermelhado. O mesmo que escorre da ferida. Mostra que a vida se lamenta por nós dois*”, é possível observar que o interdiscurso se faz presente, pois o enunciado em questão remete a um dado momento histórico, aqui a escravidão, que se faz presente atualmente. O fragmento, também, indica um sujeito que tem noção de sua condição de escravo, pelo fato de ser negro “*e nem tenho a sua cor*”, como também um sujeito que se reconhece não menos inferior, mas sim em condição de igualdade por ter a mesma cor de sangue de seus senhores “*Tenho o sangue avermelhado. O mesmo que escorre da ferida*”. Essa consciência possibilita

vislumbrar um efeito de sentido que representa a condição de sujeito submisso, o qual apesar de se assemelhar ao seu malfeitor com a cor do seu sangue, ainda assim, assume a escravidão velada presente no Brasil.

Buscando a contemporaneidade, o fragmento *“Mostra que a vida se lamenta por nós dois”* conduz a um discurso que aponta a escravidão, não delimitada apenas pela cor da pele, mas com todo cidadão que é percebido como escravo de maneira “legalizada”, a partir da conjuntura política que pede mais anos de trabalho e retira direitos dos cidadãos, usando como justificativa: “tirar o país de uma crise econômica”, conforme o trecho do samba em análise.

A partir disso, será fato dizer que a mencionada política brasileira apresenta uma construção de efeitos de sentidos acerca da reforma da previdência, justificando a mesma como a melhor maneira de sair da suposta “crise econômica” para evitar assim um país em decadência. Com isso, surgem aqui os Aparelhos Ideológicos do Estado, que baseiam sua prática massivamente na ideologia, assim, quando a política justifica as suas ações na reforma da previdência como um bem para a sociedade, ela está utilizando uma ideologia política para obter uma “escravidão velada”.

Isto posto, tem-se o entrelaçamento de ideologia e língua, que conforme as concepções de Fernandes (2008), são as ferramentas para materialidade ideológica, pois, ao ser usado o aparelho ideológico, a ideologia se corpora materialmente formando assim o discurso, que por sua vez se materializa por meio da linguagem. Nesse sentido, o discurso se materializa por meio de uma linguagem e ganha voz via o samba da escola que traz em seus versos suas concepções ideológicas dentro de um determinado espaço social, uma vez que o discurso só é possível em sua relação com o meio social.

Diante da análise apresentada, ressalta-se a importância de se compreender as noções da AD, pois só é possível fazer uma análise a partir do entendimento de seus conceitos. Esse entendimento permite a percepção da materialidade histórica, social e ideológica presentes nos discursos dos sujeitos heterogêneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações, ao longo dessa pesquisa, buscamos analisar à luz dos conceitos da terceira fase da análise do discurso de linha francesa o samba enredo e recortes dos discursos imagéticos do desfile da Escola de samba Paraíso do Tuiuti do ano de 2018, o qual abordou a temática da escravidão. A denúncia por meio do questionamento “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” Trouxe para o sambódromo do Rio de Janeiro o sofrimento de tantos homens e mulheres que tiveram e que, ainda hoje, têm seus direitos retirados em prol de um progresso capitalista, homens e mulheres, negros e brancos, do campo e da cidade, todos afetados pela ganância de uma pequena elite econômica e escravagista.

Entrelaçando a problemática aos conceitos da análise do discurso, foi possível perceber a mobilização dos discursos agindo por meio das práticas discursivas dentro de cenas de enunciação, a partir da interação entre as cenas englobante, genérica e cenografia em relação à cena de enunciação constituída na materialização dos discursos formados por aspectos sociais, histórico e ideológicos presentes em nossa sociedade. Essa ação discursiva nos permitiu construir a representação do espaço-histórico-social-político desde o Brasil colônia ao contexto democrático. Salientamos que, as discussões feitas não se propuseram procurar uma verdade, mas uma análise reflexiva, procurando notar mediante aos efeitos de sentidos os discursos materializados no desfile da escola.

Destacamos a importância da análise do discurso para compreensão dos enunciados, entendendo que nas entrelinhas de uma simples frase, podemos encontrar valores ideológicos, marcado por contextos históricos e sociais, assim, a AD concede-nos ir além dos fatores linguísticos. Ocasionalmente, percebemos que com a análise do discurso, poderemos compreender a materialização e a (trans) formação da ideologia na linguagem de acordo com contexto históricos e sociais para que possamos perceber como os discursos denunciam valores presentes em uma determinada sociedade.

Em suma, a pesquisa propiciou compreender a construção do sentido do texto e sua interação com a sociedade e a história bem como as formas de produção e reprodução do discurso, além de suas influências que por vezes passam despercebidas, tendo em vista que estamos cercados por ideologias influenciando as nossas vidas, pensamentos, a maneira de como agimos e vemos o mundo. Cabe frisar que este trabalho ressaltou a importância da Análise do Discurso para os estudos que se debruçam na análise dos enunciados a fim de compreender os discursos presentes nas variadas formas de comunicações existentes na sociedade procurando refletir como os aspectos históricos, sociais e ideológicos podem indicar os valores sociais e políticos presentes na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, Claudemar Alves. Análise do Discurso: reflexões introdutórias. São Paulo: Editora Claraluz, 2008.
- FONSECA, F.I; FONSECA, J. Pragmática Linguística e ensino de português. Coimbra, Almeida. 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. Cenas de enunciação/ Dominique Maingueneau. São Paulo, Parábola editorial, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. Discurso Literário. São Paulo: Contexto, 2006. O GLOBO. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/comissao-de-frente-da-tuiuti-vence-como-des-taque-do-publico-do-estandarte-de-ouro-22396113/>. Acesso em: abr. 2018.
- TERRA, Kenner Roger; SOUZA, Sonia Maria da Fonseca; FÒFANO, Clodoaldo Sanches. Discursive practice: a reflection on language, language, ideology, and discourse in the conception of discourse analysis of French affiliation. Revista Virtual de Letras, local, v.09, n01, jan/jun 2017. Disponível em: www.revellt.com.br. Acesso em: 10 nov. 2019.

CAMINHOS METAFICCIONAIS DAS HISTÓRIAS DE VIDA: TEMPO, MEMÓRIA E VOZ

Prof. Dr. Marco Antônio da Costa Camelo²⁰

*“Se meu livro *As cidades invisíveis* continuam sendo para mim aquele em que penso haver dito mais coisas, será talvez porque tenha conseguido concentrar em um único símbolo todas as minhas reflexões, experiências e conjecturas.”*
Ítalo Calvino.

PRÓLOGO

O ato de pensar e meditar sobre a história, a cultura e a arte impescinde, a priori, de um não desprezo de memória. A memória concede ritmo vida, à proporção que exaure as relações humanas. E o ritmo segundo CALVINO (2012) é o maestro da cadência que desmonta as dúvidas em prol do imbricado emaranhado das lembranças. Entendamos esse ritmo como um complexo tear no qual são bordados os fatos e acontecimentos da existência de todos os seres humanos e de cada um em particular. Dir-se-ia que o ritmo “embala” as reflexões da vida, sistematiza dúvidas ou desmonta o que parecia, previamente, definido para depois construir tudo de novo a seu modo.

Reflito aqui em uma clássica história de mitos e homens que envolveu sobremaneira o tempo, a memória e o ritmo da vida. Remonto-me para a seguir discorrer sobre as ações desses três elementos que compõem à base dos espaços e das relações humanas.

O rei Ulisses vivia na ilha de Ítaca, com Penélope, sua esposa, e Telêmaco, seu filho. O tempo o incumbiria de modificar o ritmo

²⁰ Professor Adjunto IV do Departamento de Língua e Literatura/Centro de Ciências Sociais e Educação (UEPA).

de sua vida e envolver-se em um “enovelado” plano de recaptura de Helena, mulher de Menelau, raptada pelo sedutor príncipe troiano Páris. O rapto de Helena gerou uma guerra de 10 anos, só finda com o estratagema de Ulisses de construir um enorme cavalo de madeira. Tempo e memória conduzindo o ritmo da vida.

O plano de resgate foi um sucesso. E a ideia de retornar a sua terra natal passou a conduzir o timão do barco da vida de Ulisses. O destino, porém, reservara-lhe outros hiatos que em muito atrasariam o reencontro do herói com sua esposa e seu filho. Em sua primeira tentativa de retorno, Ulisses foi parar em uma ilha habitada por um ciclope. O ritmo da vida agora impõe a necessidade de salvar sua vida. Ulisses e seus marinheiros cegam o ciclope e escapam da ilha.

Em seu caminho de retorno mais um encontro atrasa sua empreitada. Ulisses e Eólo o Deus dos ventos. Eólo envidado em abreviar a chegada do herói oferece-lhe um alforje contendo todos os ventos violentos do mundo, recomendando-lhe que não o abrisse sem a devida necessidade. Embalde. Os curiosos marinheiros de Ulisses desamarram a corda que atava o alforje. Uma profusão de tempestades e ventanias acercam-se do barco, deixando-os, mais uma vez, à deriva do ritmo do tempo e da vida. Os mares os conduzem à Ilha de Circe, uma feiticeira, que transformou os companheiros de Ulisses em porcos. Minerva, protetora de Ulisses, apareceu e deu-lhe a erva da vida para que assim, pudesse escapar do feitiço. Ulisses, então, dorme sem o sentir, anos e anos no leito de Circe.

Circe resolveu, passados anos, libertá-lo e aos seus marinheiros. Ulisses dirigiu-se para a Ilha dos Infernos, onde falou com sua mãe e com o profeta Tirésias. Depois de conhecer a situação do seu reino, zarpou rumo ao Mar das Sereias. As sereias tentaram atrair Ulisses para o fundo do mar. Novamente a caminho de Ítaca, o barco de Ulisses naufraga. Só Ulisses sobreviveu e foi parar à terra dos Feácios, na ilha da Córcira. Depois, finalmente, levaram-no em um barco para Ítaca. Abandonado numa praia deparou-se com a Deusa Minerva que

lhe disse que estava na sua terra. Minerva transformou Ulisses num mendigo para ninguém o reconhecer, à exceção de Euricleia e do seu cão Argus. Ulisses deu-se a conhecer a Telêmaco e juntos combinaram uma estratégia para expulsar e matar todos os pretendentes à mão de Penélope. Esta só reconheceu Ulisses depois de o ver a lutar por ela e viveram felizes para o resto da vida...

Parafraseando a astúcia de Ulisses em a Odisseia, na sua pressa hodierna de retorno a Ítaca a fim de rever seu filho Telêmaco e sua mulher Penélope; ter-se-ia uma configuração do ritmo do tempo às avessas. Explico-me: "... a bela esposa relegada para trás em certo tempo do espaço de vida do herói grego, restara presa às cadeias do pensamento do herói como uma espécie de esfera lacunar da memória. Ora, Ulisses precisava cumprir uma série de ações para que fizesse jus ao retorno do lar". Posto que a empreitada que o deixaria por anos vagando pelos mares gregos foi fruto de uma intempestiva ação de desagravo a Poseidon.

Quando enfim, consegue chegar a sua cidade, já não mais confia naqueles que eram seus amigos e tão pouco na fidelidade da própria mulher. Com a ajuda de Minerva, traveste-se em um velho mendigo decrépito pela ação do tempo e sai em busca das respostas para suas dúvidas e inquietações. Penélope, por sua vez é o protótipo da paciência cadenciada no ritmo lento e não menos consciencioso da vida. O bordado feito e desfeito dia a dia impregna o inverso da velocidade deste tempo com o espaço social.

Penso na história de mitos e heróis gregos, em especial a história de Ulisses e no valor que a memória e o esquecimento têm, quando, circunstancialmente, depara-se com a ambivalente e não menos construção dialógica que ocorre entre: velocidade, tempo e espaço social.

Em uma sociedade que cultua a velocidade, a memória não perde espaço. Há uma valorização de estudos sobre certos autores, um atijamento do debate acadêmico, uma releitura de narrativas que significam que o passado se compõe com o que está sendo vivido.

Nessas andanças das perguntas e respostas, dedicar-se aos mistérios da memória é fundamental, sem a pretensão de fechá-la em conceitos de verdade perenes. Nas aprendizagens múltiplas que nos tocam as tensões se efetivam, portanto, a clareza esconde sombras e devaneios. Halbwachs (2008) afirma:

(...) Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam no nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (p. 10).

Memória, ritmo, sociedade e história são, portanto, as vertentes que norteiam este capítulo. Interessa-me investigar, por um lado, a função social que ainda exercem os relatos orais presentes nas iminentes lacunas do pensamento, nas quais subsistem, os conteúdos das histórias que alimentam as artes e, em especial, a literatura. Meu propósito foi esclarecer como ocorre o entrelaçar dos fios da memória com os da história. Dessa forma, a hipótese que levanto é a de que os relatos, que tanto resistem na oralidade como na escrita de ficção, devem sua permanência aos aspectos inovadores que apresentam, nas suas mais diversificadas modalidades de apresentação.

TEMPO E MEMÓRIA

Os estudos sobre memória hoje se estendem pelos diversos campos das humanidades – história, psicologia, educação, filosofia, para não falar dos estudos literários. Pensadores de algumas dessas áreas do conhecimento embasam o presente capítulo. Ao deter meu olhar sobre os meandros teóricos que compõem uma grande parte do referencial que forma o arcabouço deste trabalho, pensei nos labirintos

do pensamento e no desgaste que o tempo imprime em seus tortuosos caminhos. Levo-me a crer que a história como é contada hoje cumpre seu dever de memória para com os vivos de ontem.

Analisando as relações entre memória, ficção e história, busquei compreender os elementos que constituem a base das narrativas que por sua vez compõe os substratos da memória. A construção da memória tem por alicerce a história inserida em espaços geográficos.

No entanto, o tempo da memória não necessariamente representa o tempo da vida. A memória pode ser desdobrada e/ou diminuída e assim crescer-se ou reduzir-se no espaço temporal da história. O tempo pode ser, portanto, circular e difuso.

No tempo circular, as histórias retornam sempre, guardadas pela memória grupal representada pela matriz narradora. A historiografia compila, seleciona, compara e classifica os fatos, segundo necessidades do historiador ou regras inexistentes no âmbito da memória social, que é transmitida num fio contínuo pelas gerações. No entanto, o historiador debruça-se sobre o passado com o olhar do tempo em que escreve sua narrativa. Le Goff (2003) ressalta que, embora a história procure esclarecer a memória, as ideias e métodos do historiador estão condicionados por seu meio social. O que nos leva a aporia da verdade em história apontada por Paul Ricoeur (2007). Por isso é importante buscar a mentalidade presente nos elementos étnicos, religiosos, irracionais, nos mitos e nas fantasias. A voz é segundo Ricoeur, o registro ancestral de uma civilização e que pode, dependendo da circunstância, ser silenciada pela própria história.

Já o tempo difuso enreda-se em cadeias de esquecimento que podem se tornar esmaecidas com a ação do tempo. Não esqueçamos que os labirintos da memória, as lembranças e os esquecimentos dialogam. Nem sempre, existem conciliações. No meio dos diálogos, a necessidade da lembrança, por vezes, pede que apaguemos seus rastros. O que Ricoeur chamou de imprevisibilidade do esquecimento. As imagens da memória acompanham as intimidades das histórias e do próprio

tempo. Não há uma presença de um sem o olhar do outro. Temos que, muitas vezes, mergulhar nos turbulentos mares das lembranças. Então, as recordações se misturam com o desejo de seguir adiante, de selecionar referências e fazer ou desfazer laços circunstanciais da vida. Nada é definitivo, porém a figura do tempo eterno desenha divindades e convivências com as perplexidades.

O tempo nos traz inquietudes. A dificuldade de compreendê-las é desafio cotidiano. Observamos revoluções frustradas, utopias esfarapadas, violências reassumidas. Estamos longe de colocar o tempo numa ordem de sequências progressivas. Isso perturba a memória. Há lembranças que retornam com insistência. Ficamos encantados com momentos da infância guardados em paraísos escondidos. Involuntariamente, entramos em labirintos cheios de medos e repetimos pesadelos. O controle sobre o vivido e suas imagens trazem agonias e ansiedades.

MEMÓRIA E VOZ

Os narradores são as figuras “presentificadas” da voz. A imanência do tempo os torna representantes de uma cultura na qual convivem o arcaico e o contemporâneo, e onde podem perfeitamente transitar a modernidade e a tradição.

O hibridismo que permeia cada cultura reflete-se no conteúdo das narrativas e na imanência ancestral da voz. Zumthor (2005) afirma: “folclórica é uma obra que perdeu a sua função no meio social”.

É interessante observar o pensamento de Zumthor, posto que a noção de folclore funciona ora, como o que não tem razão de ser e, portanto, não sobrevive na comunidade, ou torna-se inapropriada quando se fala de literatura oral. São, portanto, narrativas orais em que estão entrelaçados elementos tradicionais e contemporâneos, nos níveis simbólico e linguístico. O mesmo autor assinala que o termo “popular” deve ser utilizado considerando que textos considerados hoje como tal podem ser textos literários dos quais não nos lembramos, o que remete à interdependência entre literatura oral e escrita.

A voz “presentifica” a narrativa e a faz perdurar na memória dos ouvintes, lembra Zumthor. O ato de contar remete aos ritos nos quais surgiram as primeiras histórias. Atua sobre os grupos sociais, define papéis, assegura relações tranquilizadoras com o outro mundo e as divindades e atualiza-se em ações e palavras. Um exemplo de relato que atualiza um rito é o que contam os narradores sobre o batismo de pagão nas encruzilhadas, nos currais ou debaixo das árvores. Transmite um antigo saber, que liberta a alma da criança e, pacifica a daquele que batiza.

Em a “Invenção da Solidão”, Paul Auster viaja pelas desconstruídas memórias que o formam. Articula, na sua escrita, como um detetive, uma reflexão sobre instantes e pessoas, aparentemente, ausentes das aventuras que o cerca e exige urgência para não decretar a loucura do não significado. Benjamin flutua, como um acrobata nos desafios de um circo sem lona. Mostra sua obsessão pelo inacabado, conversa com Proust, Baudelaire, Kafka... Suas obras são relidas e promovem divergências interpretativas agudas. Já Benjamin passeia, com mestria, entre o sagrado e o profano, é mensageiro do reencantamento, recorda as peripécias de Ulisses. Auster e Benjamim acima citados são exemplos mínimos de soberanias indiscutíveis que se balançam, com sensibilidade, nos trapézios da memória.

Calvino (2013) para aludir às decifrações possíveis das magias vestidas pelas sombras diz que a primeira é a forma plástica da memória, pois “traveste” o que se guarda como essência do vivido. A sombra é o processo, nem sempre natural do apagamento da memória. Para Ricouer, as lembranças são mais permanentes e ativas mesmo que, por vezes, sejam o resultado de metáforas e alegorias construídas por imagens não reais. A literatura não cessa de receber e representar a diáde Memória e Esquecimento, entretanto, cada uma, traça suas interpretações, posto que não reclamam, necessariamente de factualidade. A memória pode advir de fatos criados. As trilhas do pensamento são surpreendentes e criam fôlegos de recomposição, mas nunca se perdem em sua tota-

lidade. Os verbos que compõem a memória manifestam-se pela voz, reconduzem-se pelas lembranças espaciais conjugadas ao tempo e a experiência afigura-se em uma equação cartesiana imprecisa.

HISTÓRIA E FICÇÃO

No desenvolvimento do estudo sobre a epistemologia da história, Ricoeur reflete sobre o parentesco entre historiografia e ficção, partindo da pergunta: o que as diferencia, se ambas narram?

O pensador considera que memória e história são prisioneiras de uma mesma aporia, que está na fonte do “caráter problemático da representação do passado” do qual ambas se ocupam. Uma vez que a lembrança ocorre como um tipo de imagem, de ícone, ele considera que a memória não é confiável, já que a imagem-lembrança traz em si a permanente confusão entre rememoração e imaginação. No entanto, em seu entender, nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu. No que diz respeito à história, a explicação tradicional de que apenas a história relata o que aconteceu efetivamente coloca-nos diante da “aporía da verdade em história”, já que os historiadores constroem narrativas diferentes a partir dos mesmos acontecimentos.

Diante de tal aporia, o pensador faz referência à crença do senso comum de que a história se diferencia da ficção por sua pretensão à verdade, enquanto a ficção exige do leitor a suspensão voluntária da desconfiança. Limita-se à necessidade da verossimilhança já apontada por Aristóteles na “Poética”, parte IX: “não é ofício de poeta narrar o que realmente acontece; é, sim, representar o que poderia acontecer, o que é possível, verossímil e necessariamente”. Se for abandonada essa crença, as duas formas narrativas perdem suas marcas específicas. O fato é que, numa e noutra, é necessário o pacto entre o escritor e seu público. Enquanto o leitor de ficção espera do autor apenas que seu texto seja verossímil, o leitor do texto historiográfico espera que o autor trate de situações, acontecimentos, encadeamentos, personagens que realmente existiram anteriormente, antes que tenham sido relatados.

Resta saber, diz Ricoeur, como e em que medida o historiador satisfaz à expectativa do leitor quanto à promessa subscrita nesse pacto.

Ele considera que, para responder a essa questão, é necessário articular o momento da representação literária da operação historiográfica aos dois momentos anteriores: a fase explicativa / compreensiva, que leva à fase documental, que por sua vez se articula ao testemunho, o que nos leva à articulação da história com a memória. A afecção a que se refere Paul Ricoeur, inscrita na alma daquele que rememora, transmite, na sequência das gerações, o conteúdo de suas memórias alterado pela imaginação e ameaçado pelo esquecimento. A partir desses argumentos, posso considerar que ficção e história são narrativas nas quais se imiscui tanto a imaginação daquele que escreve quanto a memória.

Seria, portanto, o texto historiográfico remédio para o esquecimento. Mas ao mesmo tempo pode ser veneno, pois sabemos que ele também está sujeito à interpretação do autor, em todos os níveis apontados por Ricoeur na operação historiográfica, desde a seleção das fontes no nível documental, com a escolha de modos explicativos no nível da explicação/compreensão, até o nível escriturário, em que o historiador escolhe sua retórica e de que figuras de linguagem vai lançar mão; esta é a fase em que o texto historiográfico mais claramente relaciona-se com a ficção.

Ricoeur considera que a historiografia tem a capacidade de ampliar, corrigir e criticar a memória, assim compensando suas fraquezas. A afirmação do filósofo lembra o que diz o historiador Jacques Le Goff sobre as relações entre memória e história: esta deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros, sendo que este autor considera a existência de pelo menos duas histórias, a da memória coletiva e a dos historiadores. Dadas tais considerações é minha intenção de estudar as relações entre imaginação, memória e história, considerando ainda as intrincadas relações entre representação histórica e ficção literária, ou seja, o que as diferencia, se ambas narram? pergunta que se faz Ricoeur, ao lembrar o parentesco entre

representação e ficção. Mas, antes de abordar essa questão, considero necessário refletir sobre outra questão proposta pelo filósofo: seria a escrita da história remédio ou veneno?

No “Prelúdio” à segunda parte de *A memória a história* o esquecimento, dedicada à epistemologia da história, Ricoeur parte da leitura do Fedro para fazer a indagação: seria a escrita da história remédio ou veneno? Rememoremos o trecho de Platão, segundo o qual havia no Egito um deus, Thoth, inventor do cálculo, da geometria, da astronomia, dos jogos de xadrez e de dados, e, da escrita. O rei Tamos, de Tebas, a egípcia, pergunta ao deus qual a utilidade de cada uma daquelas artes. Thoth vai explicando as aplicações delas, enquanto o rei as censura ou aprova, segundo lhe parecem mais ou menos satisfatórias. Quando chegaram à escrita, disse Thoth:

“Esta invenção, oh Rei, fará mais sábios aos egípcios e aliviará muito sua memória; eu descobri um remédio contra a dificuldade de aprender e reter o conhecimento.” “Engenhoso Thoth – respondeu o rei – o gênio que inventa as artes não é o mesmo que a sabedoria, que aprecia as vantagens e os inconvenientes de suas aplicações. Tu, como pai da escritura e apaixonado da invenção, a ela atribuis um efeito contrário ao efeito verdadeiro. No ânimo dos que a conhecem só produzirá o esquecimento, pois lhes fará descuidar da memória; e fiando-se nesse estranho auxílio, deixarão aos caracteres materiais o cuidado de reproduzir suas lembranças quando no espírito se tenham apagado. Não encontrei um remédio de cultivar a memória, e sim de despertar a memorização; e em vez de dar a teus discípulos a ciência, lhes dás a sombra dela” 160.

A memorização dos fatos passados levaria, portanto, à morte da “capacidade de rememorar”, pois os que aprendem a arte da escrita passam a confiar no escrito, esquecendo sua própria memória. Transpondo o mito para o plano das relações entre memória e história,

Ricoeur considera que a ambiguidade que Platão aponta na escrita em relação à memória, estende-se à historiografia.

Pois se, por um lado, os textos históricos são um risco a ser enfrentado, podendo fazer esquecer “a verdadeira memória”, aquela inscrita na alma; por outro, o escrito no papel e o inscrito na memória, que Ricoeur denomina a afecção, irmanam-se na luta contra o esquecimento trazido pela velhice. Ele considera que, na dialética, a oposição entre memória viva e depósito morto representado pelos arquivos se torna secundária. E não é sequer uma oposição total, são aparentados como irmãos, diz Ricoeur, e ambos são, afinal de contas, escrituras, inscrições. A reabilitação dos dois irmãos (discurso inscrito na alma e discurso escrito no papel)¹⁶¹, no final do Fedro, corresponderia, por um lado, a uma memória iluminada e esclarecida pela historiografia, e por outro, a uma história habilitada a reatualizar o passado.

Retomando o Fedro, lembremos que Sócrates censura a Lísias não porque este escreve seus discursos, mas porque eles pecam contra a arte:

(...) Antes de conhecer a verdadeira natureza do objeto sobre o qual se fala ou se escreve; antes de poder dar sobre ele uma definição geral e distinguir seus diferentes elementos, descendo até as partes indivisíveis; antes de penetrar pela análise da natureza da alma e de reconhecer os discursos próprios para persuadir os diferentes espíritos e disposto e ordenado o discurso de tal maneira que se ofereçam a uma alma complexa discursos cheios de complexidade e harmonia, e a uma alma simples discursos simples, é impossível manejar perfeitamente a arte da palavra para ensinar ou para persuadir.

Portanto, só o conhecimento da verdade sobre as questões de que fala traria o domínio do autor sobre o que escreve. Quando escritos por um espírito que busca o bom e o justo, os textos são úteis para armazenar as lembranças. Não se trata, então, de criticar o escrito enquanto tal, mas de examinar a relação deste com o justo e o injusto,

com o mal e o bem. Sendo assim, para Ricoeur, o assunto da escrita da história é epistemológico, pois busca o que é verdadeiro, mas é também ético, na procura pelo bom e o justo, e estético, na medida em que chega ao entendimento sobre as condições em que é belo ou feio escrever discursos. Em suas palavras: “Mas como é sério o jogo que anima os discursos que têm por objeto a justiça e por método a dialética! Jogo no qual se experimenta prazer, mas no qual igualmente se é tão feliz quanto pode sê-lo um homem: o justo, com efeito, aí se vê coroado de beleza”. São os discursos que, antes de escritos, estão inscritos na alma, oriundos da “memória feliz”, dos quais os textos são imagens (eidolon). Na dialética, a oposição entre memória viva e depósito morto (os escritos) torna-se secundária, pois o que é “inscrito na alma” leva aos textos a clareza e a solidez de que desfruta a boa memória. Estes, por sua vez, protegem a memória do esquecimento.

Ricoeur considera ainda que os escritos, tanto históricos como literários, quando lançados ao vento, dirigem-se a quem quer que saiba ler. Rompidas as amarras com o escritor, o texto autônomo é jogado em uma situação de desamparo do qual somente é salvo pelo trabalho de contextualização e recontextualização que é a leitura.

AS VOZES DO PROJETO MEMÓRIA DE MESTRES

O projeto Memória de Mestres do Grupo Cultura e Memórias da Amazônia percorre os caminhos da metáfora de Ulisses posto que interrelaciona: seres humanos, experiências e pensamentos que se imiscuem com a história e formam um painel de emoções vividas. A voz registra no corpo o pensamento da alma. Perguntassem-me a tradução precisa do projeto... Diria: uma conjunção de pontos entrelaçados pelas emoções de todos e cada um em particular. Feito por meio de um trabalho artesanal de entrevistas. O projeto é composto por muitas entrevistas realizadas com pessoas acima dos 70 anos. Acúmulo de poesia, melancolia, saudosismo e sobremaneira “olhos que viram” e “almas que sentiram”, a cada passo das entrevistas uma torrente de emoções sem

fim jorrava de cada palavra pronunciada, de cada suspiro plangente que por vezes eram o resultado de lágrimas, alegrias e sofrimentos.

Um dos depoimentos que mais me chamou a atenção e que a meu ver simboliza o exercício diurno de retorno de Ulisses para o seu campo de sonhos e lugar de conforto foi o da professora e religiosa Irmã Clemens Melo ou Ierecê de Souza Melo (nome de pia) para a entrevistadora Glenda Marinho, no dia 26/02/2010 (sexta-feira), no Colégio Gentil Bittencourt, às 9h, foi a sétima entrevista do Projeto, a qual teve como responsável a Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Avelino de França e como transcritora a até então, acadêmica de letras Thamia Prado. Seguem abaixo alguns trechos da entrevista:

“(...) C: Os amigos, comadres e compadres, qual a importância dele na sua vida?”

PC: Olha, comadres e compadres eu não tenho assim... mas amigos, eu tenho muitos, muitos amigos mesmo, e pra mim os meus amigos são os meus irmãos, são pessoas a quem eu dedico amizade muito grande, e tenho uma grande admiração por todos eles.

C: E quais eram os sonhos dos jovens da sua época?

PC: Olha, sonho de jovem é sempre o mesmo, né? Um jovem sempre procura... os jovens sempre tiveram os mesmos sonhos, naquela época, as jovens do meu tempo, nós pretendíamos estudar, quase todo mundo que estudava levava a sério o estudo, e pretendia um dia se formar, era o meu caso. Vim pra cá pro gentil novinha, pequena naquela época, hoje em dia com 10 anos a pessoa já sabe bem o que quer, naquela época nós não sabíamos bem, mas eu sabia que eu queria ser professora, isso daí foi sempre o meu sonho e o sonho de muitas das minhas colegas, era esse. Eu queria ser professora, mas cada um sonhava alguma coisa, pelo menos todas nós aqui do Gentil que tínhamos uma situação melhor, sonhávamos com uma profissão e uma profissão boa.

C: Então eles foram realizados, porque a senhora foi professora...

PC: Eu realizei os meus sonhos, eu fui professora, quando eu era criança, lá na minha casa tinha um jardim, e eu era professora, não tinha aluna, eu era professora das plantas.

C: Como era ser professora das plantas, fale pra gente.

PC: Eu ia pra lá, o que eu via... isso quando eu era externa, depois quando eu era interna fiquei aqui no colégio, e já não tinha oportunidade de eu ser professora das plantas, mas o que eu via aqui eu repetia lá, conversava com as plantas, como a professora faz... (...)”

O remontar do sonho que se faz a partir da desconstrução da forma e do sentido. A professora que inicia seu ofício ensinando plantas. A figuratividade do vegetal como a mimetizar pessoas. A tradução imitativa do conceito de exercício humano. Razão e sensibilidade se misturam. Como o dito, neste capítulo, em parágrafos anteriores quando foi abordado o hibridismo da memória.

Em um outro momento, a entrevista torna-se, instigantemente, singela pois envereda pelos caminhos da memória recorrente e traduz uma essência rara do sentir, ditas por Ulisses e reiterada por Zumthor: reminiscências. No caso da irmã, a feitura do lúdico exercitada pelo ofício manual, ou seja, o reflexo da memória mantido por meio da arte do fazer. Mãos e mente em um processo associativo de interesses e registros.

“C: Vamos continuar, em que grau de ensino a senhora lecionava?”

PC: Olha, eu comecei no infantil, naquela época não tinha esse nome de infantil, quando eu cheguei, eu comecei no colégio Santa Rosa, eu terminei o noviciado, que eu fiz o noviciado em Recife, e fui destinada pro colégio Santa Rosa, coisa que não acontecia, nunca a pessoa era destinada, a noviça não era destinada pra sua própria terra, não sei porque eu vim pra Belém, e fui pro colégio Santa Rosa, eu cheguei num dia, no outro dia logo, eu cheguei num domingo, no domingo mesmo disseram amanhã, você vai pro jardim de infância, vai substituir a Irmã Berenice, que era quem tava no jardim de infância, que está muito sobrecarregada, e eu ia substituí-la no jardim. Mas era tudo muito diferente, jardim de infância naquela época era criança de três

a cinco anos, e, pelo menos no meu caso, não sei se existia aqui em Belém, ou em outro colégio onde existia alunos de três anos, de quatro, cinco anos, era tudo na mesma sala, e a gente tinha que adaptar tudo o que se fazia, todas as atividades, tinham que ser adaptadas para os três anos. Eu, naquela época, usava os dons de Forberg, era uma coisa muito bonita aquilo, a gente via um desses dons de Forberg, eu me lembro de alguns, outros eu já não me lembro...*

C: Era um livro específico?

PC: Não, Forberg foi um educador alemão, e ele deixou para escola, naquela época, por jardim de infância, ele deixou esses dons (?), eu usei os dons de Forberg. O primeiro era bola(?), aí a gente no primeiro dia, porque eu vou perder tempo com coisas... no primeiro dia de aula eu passava as férias todinhas preparando, todos os tamanhos, de todos os jeitos, minha mãe sabia fazer crochê, pedia pra ela cobrir as bolinhas pequenas com lã, de todas as cores, e no primeiro dia de aula a sala estava toda enfeitada de bolas de todo jeito, então, depois a gente ia, e vinha os dons de Froberg todinhos, aí. Eram muitos dons e a gente ia acabando um, e ia trabalhando sobre esse material todo, e era uma coisa bonita que prendia o aluno e a gente também se empolgava, eu passava as férias todas... não tinha x, não tinha nada pra comprar, tinha que preparar tudo, não tinha as facilidades de hoje, não. Eu passava as férias todas preparando o meu material. Mas foi só pouco tempo, daí a pouco, uma irmã da primeira série foi transferida, lá eu fui, fiquei de manhã com o jardim de infância e de tarde com a primeira série."

A voz da entrevistada desenha um curioso painel de um tempo que já não se faz mais presente, mas que se presentifica amiúde pela força da memória e consolidação da lembrança. A voz é o instrumento que rege todas as associações e dissociações das experiências. Imagens justapostas de uma mesma emoção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tempo, imanência, memória e registro. Elementos que se aglutinam para consolidarem a revificação de fatos e acontecimentos. O plano sequencial de ideias que se justapõem nos escaninhos da memória e muitas vezes podem formar lacunas atemporais. O apagamento consistente do “eu” que se reverbera nas linhas que, um dia, escreveram a vida. Sentimentos e emoções espargidas nas páginas temáticas da existência de cada um. Irmã Clemens faz o relato de uma passagem no mínimo inusitada pelas reentrâncias de sua própria existência. Como Ulisses a percorrer os mares gregos impondo-se a necessidade de retorno para apaziguar a alma. Trabalho, determinação e poesia regem os hemisférios do herói grego em sua luta nas procelas marítimas e da religiosa em seu labor pedagógico. Paralelas justapostas a delinearem objetivos quase confluentes.

Este capítulo envidou, justamente, buscar entender esses elos de permanência e dissociação existentes entre a história, a voz e o fato propriamente, visto que o registro história nem sempre é o considerado “preciso” em relação ao acontecido. Para Calvino (2012) muitas vezes o factual é insólito justamente pela verdade necessária de sua imprecisão e o sentimento, neste caso, entra para compor a intrigado mosaico de percepções que formam à vida.

A partir das concepções de Calvino, Zumthor e Benjamim, os preceitos de imanência e voz foram entendidos e respondidos dentro de um ângulo de estudo da narrativa oral e do registro escrito. Paralelo a esse estudo uma outra pauta epistemológica foi estudada, a que diz respeito aos processos de construção e “arquivamento” da memória segundo os preceitos de Ricouer e que se constroem com base no registro histórico. O registro histórico, porventura, pode ser “apagado” pelo esquecimento; o apagamento pode constituir-se de valores relativos e absolutos. Quando relativos, deixam rastros lacunares dos fatos e, quando absolutos, podem ser totais ou esparsos.

Complementou-se o estudo com as teorias de Auster, Halbwachs e Le Goff. O primeiro com sua instigante ideia de que a questão central da memória consiste na afirmação de que esta é individual e existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. É a memória individual que marginaliza a origem de várias ideias coletivas, ou seja, as reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos a nós são, na verdade, inspiradas pelo grupo. Isso se dá pelo que Halbwachs chamou de “intuição sensível”. História e memória foram elementos encadeantes para o teórico. Le Goff contribui singularmente para este capítulo, na medida em que mostra o captar e o desenrolar da história para com isso transformá-la em objeto da própria memória. É o conceito de imanência que se “cristaliza” na mente de forma a permitir o contar e o recontar dos fatos. Um dos objetos de estudo da história, para Le Goff, seria a memória. Por fim Auster traz a memória rediviva de tempos seus em instigantes adaptações para a literatura com seus experimentos metaficcionais.

O pensamento de Auster, a meu ver, é uma espécie de equação nada cartesiana da vida. Auster revela, por meio de sua obra, um realismo nem sempre comportado e muito menos comprometido com a verossimilhança dos fatos. Sua narrativa constrói-se fluída e ao mesmo tempo imprecisa como a voz de todos nós, por isso a escolha. A sugestão do fato como alusão metafórica do real é uma constante nas lacunas da memória onde ficção e realidade se intermediam ao mesmo tempo em que se complementam. Restando ao narrador o atrelar dos fatos como pausas luminosas na escuridão. Assim, portanto enxergo o tempo, a memória e a imanência perpetuada pela voz.

REFERÊNCIAS

- AUSTER, Paul Benjamin. *Invenção da Solidão*. Cia. das Letras. São Paulo - 2013.
- CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. Cia. das Letras. São Paulo. 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2008.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução Bernardo Leitão [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. História: novos objetos. Tradução Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

Memória de Mestres – CUMA/UEPA/2012.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ZUMTHOR, Paul. Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: A AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

José Roberto Alves da Silva²¹

Aldeniza de Oliveira Ximenes²²

Fabiola Regina Damasceno dos Santos²³

INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado do Pará - UEPA, criada por meio da Lei Estadual Nº 5.747 de 18 de maio de 1993, é uma instituição pública estadual organizada como autarquia de regime especial e estrutura *multicampi*, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, uma instituição social inserida na sociedade paraense há 28(vinte e oito) anos.

Conforme dados do Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2027, a Universidade do Estado do Pará

é composta de 20(vinte) campi, sendo 5(cinco) na capital Belém e 15(quinze) em município do interior do Estado do Pará oferece 29 (vinte e nove) cursos de graduação nas áreas da Saúde, Educação, Ciência e Tecnologia. Oferta ainda 29 (vinte e nove) cursos de Especialização lato-sensu, 6(seis) Programas de Mestrado e 1(um) Programa de Doutorado. Com este cenário acadêmico, a Universidade se apresenta no contexto macro organizacional do Estado numa posição de crescente desenvolvimento, porém, sempre

²¹ Doutorado em Educação PUC-Rio - Professor Adjunto IV- Universidade do Estado do Pará-UEPA Departamento de Educação Geral- DEDG. CV: <https://orcid.org/0000-0001-9814-6451>.

²² Doutorado em Educação UNIMEP- Professora Adjunto IV - Universidade do Estado do Pará-UEPA- Departamento de Educação Geral- DEDG. CV: <http://lattes.cnpq.br/2460134087993091>

²³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas – Professora de Letras - Secretaria de Estado de Educação do Pará. CV: <http://lattes.cnpq.br/8385254284935860>

refletindo nos aspectos que precisa avançar, pois, ao mesmo tempo em que avança precisa, igualmente, de uma infraestrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas. (2017, p. 18).

Portanto, vale ressaltar, como pressupõe Chauí (2001, p. 35), que ela “[...] não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Analisar e compreender o que faz a universidade é, portanto, um dos caminhos para sabermos o que a sociedade deseja da universidade e como ela, efetivamente, responde a esses anseios. O conhecimento da universidade depende da geração de informações que possam ser apropriadas por aqueles que desejam conhecê-la; por outro aspecto, a produção especializada, no ensino superior, apresenta uma carência de informações, embora com gradual aumento de estudos e artigos, acerca dos egressos dos cursos de graduação no país.

Para tal contexto, é imprescindível buscar elementos que contribuam para o aumento de informações em relação aos egressos, por exemplo, as trajetórias daqueles que deixam a universidade, a contribuição da formação inicial para a atuação profissional, o processo de inserção no mercado de trabalho, o grau de satisfação e perspectiva profissional.

A pesquisa com egressos se apresenta, diante das necessidades de conhecimento sobre a contribuição do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, como uma possibilidade de identificarmos as representações de tais egressos, acerca da formação inicial dos profissionais da educação. Esse retorno, em nossa compreensão, será fundamental para a formulação de políticas de acompanhamento de egressos no sistema de educação superior em geral e nas instituições acadêmicas em particular, em específico, no âmbito de um dos cursos de licenciatura da UEPA. Vale ainda salientar, a contribuição de Lousada & Martins (2005, p. 74) que apontam o seguinte,

[...] conhecer o que fazem (os egressos) como profissionais e cidadãos e suas adequações aos setores em que atuam, possibilita uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com as necessidades do mercado de trabalho.

Portanto, a Formação de Profissionais da Educação é um tema que conta com inúmeras investigações, em prol da demanda oriunda da sociedade atual que exige, cada vez mais, profissionais com maior qualificação, novas habilidades e aprendizado contínuo. Os resultados de tais investigações têm sido utilizados para atualização de profissionais das mais variadas áreas, e capacitação para atuação em uma sociedade em constante mudança, como uma estratégia para adequar perfis profissionais às exigências do mercado de trabalho. Assim, é necessário, investigar se os cursos, disciplinas etc., ofertadas ao contexto educacional têm contribuído de fato, para a melhoria do desenvolvimento profissional do indivíduo, de acordo com as definições do projeto pedagógico e das diretrizes curriculares dos cursos ofertados.

Neste sentido, o presente capítulo retrata o resultado da pesquisa intitulada “Trajetórias Profissionais de Egressos de Pedagogia da UEPA”, institucionalizada no âmbito da Universidade do Estado do Pará por meio da Resolução Nº 3479/19-CONSUN de 11 de setembro de 2019, realizada com egressos que concluíram o curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE da Universidade do Estado do Pará – UEPA, durante os anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017.

Os objetivos do estudo foram definidos em identificar as trajetórias profissionais dos egressos, avaliar o nível de contribuição do Curso de Pedagogia para a atuação profissional e/ou inserção no mercado de trabalho, bem como organizar um banco de dados sobre as trajetórias profissionais dos egressos de Pedagogia.

O presente estudo foi norteado pela pesquisa quali-quantitativa com a finalidade de analisar os dados levantados juntos aos egres-

so, bem como propiciar conhecimento aprofundado sobre o evento pesquisado trazendo, além de dados quantitativos, as representações simbólicas resultantes das vozes, de 180 (cento e oitenta) egressos, então, sujeitos da pesquisa, que responderam ao formulário online.

A coleta de dados foi realizada a partir da pesquisa documental junto à Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico - CRCA do CCSE/UEPA, assim como recorremos à Plataforma Lattes e às redes sociais para obtenção dos dados dos 676 (seiscentos e setenta e seis) egressos do curso de Pedagogia, após a obtenção dos dados, encaminhamos o formulário online, elaborado pelo Google Formulários, concebidos de forma mista, com alternância de questões objetivas com alternativas e questões subjetivas com descrições ou opiniões dos egressos, tendo os seguintes eixos: perfil do egresso, trajetória profissional atual, avaliação do curso, autoavaliação e convite para grupo focal, que em virtude da pandemia do novo coronavírus, tornou inviável a realização do grupo focal.

Pautada em garantir os princípios éticos e morais do presente estudo com os egressos, justificamos a ausência de registro em um Comitê de Ética, de acordo com inciso VII do parágrafo único do artigo 1º, previsto na Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016. No entanto, os egressos foram orientados por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre o objetivo da atividade e do instrumento de coleta de dados, cuja participação foi totalmente voluntária.

PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente estudo foi norteado pela pesquisa quali-quantitativa com a finalidade de analisar os dados levantados juntos aos egressos, por meio de formulário *on-line*, encaminhados por meio de e-mail, devido a pandemia do novo Coronavírus, na perspectiva de propiciar conhecimento aprofundado sobre o evento pesquisado trazendo, ao invés de apenas dados quantitativos, as representações simbólicas que deram “voz” aos sujeitos da pesquisa, permitindo a realização do estudo

para a identificação das representações sociais acerca do processo de formação e atuação profissional e essas representações sociais permitem a compreensão e a explicação da realidade assimilada a partir do sistema de valores dos egressos. O ato de representação transfere o que é estranho, perturbador do universo exterior para o interior, colocando-o numa categoria e contextos conhecidos (MOSCOVICI, 2015).

O percurso metodológico do presente estudo, foi realizado com o desenvolvimento das seguintes etapas: levantamento documental dos egressos, elaboração e encaminhamento do formulário online e sistematização e análise de dados, com ênfase quanti-qualitativa.

Levantamento documental dos egressos

A coleta de dados foi realizada, em primeiro lugar, a partir da pesquisa documental, solicitada o por meio de contato telefônico e por e-mail à Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico do CCSE/UEPA em termos da obtenção dos dados dos egressos no período de 2013 a 2017 do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE - Campus I, da Universidade do Estado do Pará.

Tal contato junto à Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico - CRCA para a realização do levantamento dos egressos do período de 2013 a 2017, visou localizar os egressos por meio de e-mail, telefone, correspondência, redes sociais ou por meio da Plataforma Lattes, para repassar a eles informes sobre os objetivos da pesquisa. Foram repassadas pelo setor cópias das frequências no ato da outorga de grau e por e-mail, apenas o quantitativo de egressos a cada ano: ano 2013: 168 egressos, ano 2014: 164 egressos, ano 2015: 104 egressos, ano 2016: 117 egressos e no ano 2017: 123 egressos, totalizando o quantitativo de 676 (seiscentos e setenta e seis) egressos. Depois de identificados e verificado os interessados em participar do estudo, foi realizado o encaminhamento dos formulários online, bem como a solicitação de agendamento, caso necessário, e distribuição dos egressos para a realização dos grupos focais.

Apesar da insistência pelo contato telefônico e reiterados pedidos por e-mail, não recebemos justificativas da referida Coordenadoria pela ausência de dados como endereço, telefone ou e-mail dos egressos para realização do contato com os egressos para início do trabalho de campo.

Ressaltamos que este atraso na obtenção dos informes necessários e a pandemia decorrente do novo coronavírus, com as medidas de restrição de circulação de pessoas e suspensão de atividades administrativas e acadêmicas na instituição, impossibilitou a realização da pesquisa e o contato direto com os egressos durante o ano de 2020, tendo a pesquisa sofrido prorrogação no prazo de conclusão, para agosto de 2021.

A alternativa adotada diante do atraso na obtenção dos dados pertinentes aos contatos dos egressos, foi realizar a partir dos nomes dos egressos presentes nas listas de frequências dos atos de outorga de grau, cedidas pela Coordenação de Registro e Controle Acadêmico - CRCA, a busca por tais informes pela Plataforma Lattes. Felizmente, mais de 72% (setenta e dois por cento) dos egressos tinham cadastro na Plataforma Lattes, o que consideramos um dos pontos que merecem atenção no âmbito do Curso de Pedagogia ou qualquer curso no âmbito das instituições de ensino superior, já que o Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Porém para continuar em condições de acesso aos egressos, passamos a recorrer às redes sociais para busca deles para participação na pesquisa e para nossa felicidade, conseguimos a obtenção da presença dos egressos nas diversas redes sociais pesquisadas.

Outra estratégia foi a de recorrer aos e-mails dos egressos, quando estudantes da disciplina Tecnologia Educacional, ministrada no 3º terceiro semestre do Curso, pelos coordenadores da pesquisa. Dos poucos contatos encontrados de números de celulares dos egressos, não obtivemos muito sucesso, em virtude das situações, de não completar a ligação ou mensagem de número inexistente.

Apesar de todo esforço e estratégias para alcance das informações junto aos egressos, conseguimos encaminhar o formulário para apenas 603 (seiscentos e três) egressos e obtivemos o retorno das informações de 180 (cento e oitenta) egressos, que passaram a compor os dados e as análises aqui descritas.

Instrumento de coleta de dados

Optamos pela coleta dos dados junto aos egressos do curso de Pedagogia do período de 2013 a 2017, por meio de formulário eletrônico, para O formulário eletrônico foi elaborado por meio do Google Formulários, valendo destacar a existência de alguns aspectos considerados como relevantes para tal escolha, uma incidindo na funcionalidade do Google Formulários, que apresentam a agilidade em relação ao tempo no processo de coleta e análise de dados e a manipulação de vários questionários. Outro aspecto importante é a substituição dos questionários em papel por um formulário online que permite a coleta organizada das respostas, poupando tempo e dando melhores condições para se fazer as análises comparativas.

Os formulários eletrônicos foram concebidos com a descrição do termo de consentimento e livre esclarecimento e composto de grupo de questões elaboradas de forma mista, com alternância de questões objetivas com alternativas e questões subjetivas com descrições ou opiniões dos respondentes, tendo os seguintes eixos: perfil do egresso, trajetória profissional atual, avaliação do curso e convite para grupo focal, que em virtude da pandemia do novo coronavírus, não foi possível a sua realização.

RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados, foram obtidos a partir da participação de 180 (cento e oitenta) egressos do curso de Pedagogia, que responderam ao formulário eletrônico, encaminhado por meio

de e-mail cadastrado na plataforma Lattes, para o e-mail informado pelos egressos, quando cursistas do 3º semestre acadêmico na disciplina em que os coordenadores da pesquisa foram ministrantes ou do envio do link do formulário pelas redes sociais, representando pouco mais de 26% (vinte e seis por cento) do total da amostra pretendida para realização do estudo.

Neste sentido, apresentamos os dados relacionados ao perfil do egresso, trajetória profissional atual, avaliação do curso e da sua autoavaliação em relação ao processo de formação inicial, bem como da aceitação para participação da atividade de grupo focal.

Perfil dos egressos

Da presente amostra de 180 (cento e oitenta) egressos respondentes, temos 32 (trinta e dois) do ano de 2013, 41 (quarenta e um) do ano de 2014, 34 (trinta e quatro) do ano de 2015, 29 (vinte e nove) do ano de 2016 e 44 (quarenta e quatro) do ano de 2017, com total predomínio do sexo feminino (88%). Em relação ao cadastro na plataforma Lattes, 80% dos egressos alegaram possuí-lo; em termos do turno que concluíram o curso de Pedagogia, o quantitativo dos sujeitos da pesquisa abrangeu 14% do turno da manhã, 37% do turno da tarde e 49% do turno da noite e apenas 23% não exerciam atividade remunerada durante o curso.

Chama atenção, o percentual de egressos de Pedagogia do sexo feminino, pois é muito maior que a média registrada da presença feminina, entre os concluintes nos cursos de Licenciatura no país e no Pará, de acordo com o Censo do Ensino Superior de 2019, cuja média é de 67% e 63%, respectivamente.

Trajetória profissional atual

Após a conclusão do curso de Pedagogia, apenas 11,7% fizeram outra graduação, no entanto, 84% fizeram algum curso de pós-graduação, sendo que 106 (cento e seis) egressos concluíram curso de

especialização, 6 (seis) concluíram curso de mestrado. Ainda cursando a pós-graduação, temos 29 (vinte e nove) egressos na especialização, 4 (quatro) no mestrado e 6 (seis) no doutorado.

A busca pela continuidade dos estudos, por meio da pós-graduação é muito salutar para a garantia dos egressos em termos de direitos profissionais e de qualidade para a atuação docente ou na gestão escolar, pois, neste sentido a pós-graduação contribui para o processo de aperfeiçoamento profissional, na busca do conhecimento e na troca de experiências por meio da pesquisa, como Castro afirma,

Assim como o pesquisador, nas várias etapas de suas investigações, o professor, na docência, precisa compreender: o sentido e o alcance da apropriação de um referencial que legitime suas ideias e teses; a maneira como se planejam e se projetam caminhos para alcançar os objetivos propostos; como se resolvem situações incertas e desconhecidas, se experimentam hipóteses de trabalho, se utilizam técnicas, instrumentos e materiais novos ou conhecidos; como as teorias se modificam em contraste com a realidade; como os sujeitos se relacionam no processo de aprender e de ensinar. (2012, p. 281).

Outro aspecto que podemos inferir é que até então, voltada para a qualificação dos docentes que atuam no Ensino Superior e considerando os requisitos para a carreira docente, a pós-graduação passou a ser reconhecida no âmbito dos planos de carreira e salários dos docentes que atuam também na Educação Básica, ampliando a busca por tal qualificação pessoal e profissional pela pesquisa.

Atualmente, 14% dos egressos não estão exercendo atividade remunerada, porém 17% estão exercendo atividade remunerada fora da área de formação inicial e 69% dos egressos estão exercendo atividade remunerada na área da formação inicial. Na atuação profissional, temos 40% no setor público e 35% na iniciativa privada e 16% como profissional autônomo.

Em relação a atuação na área de formação inicial, identificamos que 9% estão na Educação Infantil e 17% atuam nas séries iniciais do Ensino

Fundamental (no setor público), bem como, 7% na Educação Infantil e 13% nas séries iniciais do Ensino Fundamental (na iniciativa privada).

Foi possível identificar que 165 (cento e sessenta e cinco) egressos encontram-se residindo no estado do Pará, com predominância na região metropolitana da capital Belém, apenas 15 (quinze) egressos se encontram fora do Pará, sendo 3 (três) no Rio de Janeiro, 3 (três) em Florianópolis – SC, 4 (quatro) em São Paulo e 1(um) egresso em cada uma das seguintes cidades ou estados: Curitiba, Amazonas, Distrito Federal, Amapá e 1(um) egresso residindo fora do Brasil, o qual reside no estado da Califórnia – USA.

A avaliação dos egressos sobre a formação inicial em Pedagogia

Os egressos avaliaram positivamente a infraestrutura disponibilizada pela instituição durante a formação inicial, assim como em relação à formação dos docentes que atuavam no curso de Pedagogia e ao Projeto Pedagógico, considerando a organização das disciplinas, a relação teoria-prática e articulação com ensino, pesquisa e extensão. Os egressos destacaram ainda as atividades evidenciadas pelos grupos de pesquisas, ações de iniciação científica e formação para a docência e gestão escolar.

Sobre a formação inicial oferecida pela UEPA em relação a outros profissionais de Pedagogia, os egressos também fizeram avaliação muito positiva do curso de Pedagogia da UEPA. Tal avaliação positiva também é evidenciada, quanto aos questionamentos sobre a contribuição do curso para a atuação na docência ou na gestão escolar, bem como para atuação em diferentes modalidades de ensino e em instituições ou ambientes não escolares. Um aspecto interessante que os egressos ainda destacaram incidiu na contribuição do curso para atuação na pesquisa no contexto educacional.

A manifestação positiva dos egressos sobre a formação inicial, nos remete identificar a reflexão pautada em Nóvoa (1995), pois a

formação precisa estimular uma perspectiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participante. Vivenciar este processo de vida em formação inicial implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A relevância da avaliação positiva do Curso de Pedagogia, também retrata a posição estratégica da UEPA para o estado do Pará, pois

A Universidade do Estado do Pará tem importância estratégica para o desenvolvimento do Estado, na medida em que sua missão objetiva a qualificação e a capacitação de profissionais que possam intervir positivamente na vida social e econômica da sociedade, bem como, contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas em geral. Essa intervenção positiva tem como pressuposto a apropriação do conhecimento científico em áreas específicas do saber universal e o domínio de técnicas e de mecanismos capazes de gerar novas saberes e novas descobertas para a formulação de matrizes produtoras de bens e serviços direcionados às especificidades socioambientais do Estado e da Região Amazônica, superando assim a sua condição histórica de provedores de insumos e de matérias-primas para a exportação. (UEPA. PDI. 2017, p. 30).

Vale destacar que apenas 58 (cinquenta e oito) egressos não participaram de nenhuma atividade acadêmica ao longo das suas trajetórias de formação inicial, considerando que os demais relataram participação na monitoria, como bolsistas em programas de iniciação científica ou à docência, de projetos de pesquisa ou extensão, participação no centro acadêmico do curso de Pedagogia ou voluntário nas semanas acadêmicas do curso de Pedagogia ou do Centro de Ciências Sociais e Educação.

Finalizando, apenas 10% dos egressos ainda mantêm contato com a Coordenação do Curso de Pedagogia, registro que ainda se mantém muito baixo quanto à participação dos egressos nos eventos

de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação promovidos pela Universidade do Estado do Pará, pelo Centro de Ciências Sociais e Educação ou outras Instituições de Ensino Superior.

Como etapa final do estudo pretendíamos realizar com os egressos, a formação de grupos focais para melhor compreensão do processo de construção de suas trajetórias profissionais. Dos participantes que foram indagados sobre o interesse em participar da referida técnica de pesquisa, 104 (cento e quatro) egressos confirmaram o interesse em participar da atividade, no entanto, diante da pandemia do novo coronavírus, tal atividade não foi possível de ser realizada.

Os dados da trajetória profissional atual dos egressos apontam, em nossa análise, que os saberes necessários para desenvolver as atividades de ensino, na sala de aula, são constituídos no decorrer da formação e vivências do professor ou seja, tais saberes docentes são constituídos durante a trajetória de vida do professor. E nesta, incluem-se suas formações acadêmicas inicial e continuada, seus desejos e realizações, ou seja, sua identidade. É claro, que quando nos referimos aos saberes da docência, temos de destacar o trabalho de Tardif (2002) sobre os saberes disciplinares, curriculares, da ciência da educação, da tradição pedagógica, experienciais e os saberes da ação pedagógica. Pois, como podemos identificar a partir das manifestações dos egressos, que os saberes adquiridos ao longo da formação inicial no Curso de Pedagogia, associados às experiências de vida próprias e diferenciadas, integrados aos saberes provenientes da participação nos grupos de estudos, estágios supervisionados, atividades de pesquisa, monitoria, iniciação científica, iniciação à docência, dos saberes oriundos da pós-graduação e da experiência de sala de aula na educação básica, possibilitaram aos egressos o desenvolvimento da prática docente ao longo de suas trajetórias profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente estudo com os egressos do Curso de Pedagogia, foi muito significativo, pois tanto para os egressos, quanto

para a equipe executora oportunizou a retomada do contato entre docentes e discentes, considerando que a grande parte dos egressos estiveram em sala de aula durante a formação inicial com os docentes executores do estudo. Os discentes ficaram surpresos e contentes pelo contato com eles, após a conclusão da graduação e o efetivo afastamento do contato com a instituição formadora, coordenação de curso de Pedagogia e com os demais colegas de turma.

Os dados obtidos junto aos egressos revelam que o Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE, prestes a completar 28(vinte e oito) anos de atuação institucional no âmbito da Universidade do Estado do Pará – UEPA, vem de forma significativa, contribuindo para o desenvolvimento da Educação no Estado do Pará, por meio da formação de profissionais comprometidos com a defesa e a qualidade da educação, em nosso entendimento, reiterando o compromisso do Curso com a sociedade paraense, em consonância com a missão da Universidade do Estado do Pará em “produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia.” (UEPA, 2007. p. 17).

Para aprimorar o acompanhamento dos egressos dos cursos de graduação da instituição, apontamos a necessidade de inserção de uma plataforma digital para coletar e atualizar as informações dos egressos, bem como possibilitar a opinião dos egressos para os seus processos de formação continuada, aprimorar a formação inicial, ou seja, criar informações ou uma base de dados com informações atualizadas dos egressos e de suas trajetórias profissionais, bem como do permanente contato com a instituição formadora e participação de eventos de extensão e pós-graduação, destinados aos egressos e a partir de seus interesses.

Assim, compreendemos, a partir da manifestação dos egressos, a relevância da contribuição do Curso de Pedagogia, da UEPA para a formação dos profissionais da educação, de uma grande região, uma vez que, sabendo-se que as instituições são produtos das ações humanas, podemos afirmar que tanto a integração das instituições de

ensino superior com a sociedade quanto o nível de inovação que delas esperamos, o qual deve caracterizá-las como instituições que estão sempre à frente do seu tempo, dependem sobremaneira da atuação de um dos seus segmentos mais importantes – os professores universitários. Por sua vez, apoiados em políticas educacionais pertinentes, os egressos devem estar se apropriando permanentemente do conhecimento produzido com vistas à objetivação desse mesmo conhecimento, mediante funções de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as exigências sociais do hoje e do amanhã. Nesse contexto, é necessário ressaltar também a atuação da Coordenação do curso de Pedagogia, responsável pela gestão das atividades administrativas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Rosane Micheli de. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.28. n.04. p.263-287. dezembro, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis, *Revista Contabilidade e Finanças*, São Paulo, USP, v. 16, n. 37, jan./abr. 2005. disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v16n37/v16n37a06.pdf>. Acesso em 20 jun. 2019.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote. 1995
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2002
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014*. NINA, Icléa Costa(org.). UEPA: Belém, 2007.
- _____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2027 / Organização de Ana da Conceição Oliveira, Maria Elisabete Barata Moreira, Simone Nonato Miranda*. – Belém, PA: UEPA, 2017.

UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DO ADJETIVO

Waldinett Nascimento Torres Pena²⁴

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Partindo do pressuposto de que a gramática não visa apenas ao ensino de regras, classificações, nomenclaturas, o trabalho proposto enfatiza o ensino de uma gramática mais reflexiva e usual, cujas práticas discursivas sejam consideradas como método de ensino para proporcionar um bom aprendizado de conteúdos da língua materna. Assim, este capítulo tem como intuito trazer uma abordagem diferenciada, tendo em vista um ensino da gramática contextualizada, ou seja, um estudo que priorize um contexto, considerando diversos fatores como social, político, histórico, cultural, entre outros, tanto que, a questão trabalhada refere-se às maneiras de como usufruir de novas técnicas para ensinar essa gramática dentro da realidade observada.

A classe gramatical discutida neste trabalho foi o adjetivo, em termos da importância de aprendê-lo e do conhecimento de sua real função. Dessa forma, foram analisados, neste contexto, novos métodos de inserção do estudo do adjetivo de forma ampla no processo de ensino-aprendizagem, para demonstrar qual o objetivo de seu uso, para que o aluno pense sobre o assunto e reflita sobre ele, desconsiderando o ensino pelo ensino.

Assim, com o intuito de contextualizar o ensino dos adjetivos no ensino fundamental maior, em especial no 6º ano do

²⁴ Professora Especialista em Língua Portuguesa. Mestranda em Educação (Universidade de Columbia-PY). Mestranda em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (PPGELL-UEPA). Professora Substituta (UEPA) atuando em Letras Clássicas: Latim, Grego e Português Diacrônico. Professora de Grego Koiné para Teologia (Faculdade Católica de Belém).

ensino fundamental, aqui foram usadas a linguagem verbal e não verbal (poemas e imagens) para caracterizar os tipos de adjetivos nas aulas de Língua Portuguesa como forma de trabalhar o gênero textual de modo mais lúdico, fazendo com que o aprendizado se torne mais prazeroso.

Logo, o ensino dos adjetivos será voltado para o trabalho e o conhecimento dos alunos em relação às práticas discursivas contidas no texto como exemplo de casos particulares e a identificação de elementos para o aprendizado reflexivo como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), oferecendo ao educando modelos necessários para construir representações cada vez mais objetivas sobre o funcionamento da linguagem, articulando produções às práticas mais eficazes de análises linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, quando se fizerem necessárias.

Por fim, foram utilizadas eixo norteador, as propostas de Antunes (2007) como meio de análise das ideias discutidas, partindo de seus conceitos acerca da gramática normativa e de métodos mais acessíveis de usá-la de forma contextualizada, haja vista que a autora dispõe de pensamentos relevantes para um estudo de língua mais eficaz e produtivo.

O capítulo será composto de dois subtemas, o estudo do adjetivo, com ênfase na importância de seu estudo e sua real função bem como o seu ensino, no que tange, o como e para quê ensiná-lo? O segundo será voltado para o tema central “Um novo olhar para o ensino do adjetivo”, no qual será focada a nossa abordagem por meio de um método simples, porém relevante para um ensino atrativo e motivador.

UM OUTRO APRENDIZADO PARA O ENSINO DA LÍNGUA

De acordo com PCNs, o objetivo do ensino da língua materna para o ensino fundamental é propiciar ao aluno a capa-

cidade de utilizar as diferentes modalidades da língua de acordo com o contexto no qual ele está inserido e abordar, em sala de aula, conteúdos que estejam imersos dentro da realidade do aluno tornando o ensino da língua materna mais didático, facilitando, assim, o aprendizado do educando.

Trabalhar gramática produtiva não é uma tarefa fácil, devido à sua estrutura e complexidades. Tudo se torna ainda mais difícil se a proposta for o uso contextualizado que irá exigir mais esforço e informação por parte dos profissionais da língua. Estimular o aluno a desenvolver suas habilidades linguísticas requer dedicação e consciência de que gramática é apenas parte de algo maior: a língua. Para tanto, é necessário que os professores (formadores de opinião) deixem claro aos seus alunos que é possível sim fazer uma ponte entre gramática e os seus diversos âmbitos comunicativos.

Nesse sentido, o papel do educador é elaborar métodos de ensino que permitam ao aluno refletir sobre a língua e suas variantes, não se limitando a planejamentos fornecidos pela escola, mas adaptando-os de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos, de modo a desenvolver a capacidade linguística deles, visando a uma educação mais ampla que não se restrinja somente ao âmbito escolar.

Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente possibilite ao aluno:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 1998, p. 32)

Ensinar a gramática²⁵ de forma contextualizada aproxima o aluno da leitura e da produção textual, despertando atitudes

²⁵ Entende-se aqui a gramática produtiva como aquela que procura desenvolver as habilidades linguísticas, aumentando o conhecimento do aluno sobre os usos dos recursos da sua língua.

reflexivas, tornando-os sujeitos questionadores, orientando-os à descoberta de funções mais eficazes para seu aprendizado, e com isso formando produtores linguísticos mais eficientes.

Antunes (2007) explicita a ideia de que a língua é também reflexo da historicidade de um povo, estando carregada de vestígios da história do grupo que essa língua pertence. A autora também discorre sobre a necessidade das comunidades falantes de adquirirem um “instrumento de controle” para que houvesse a organização da língua de forma a não comprometer a sua sobrevivência. Com isso criou-se a gramática normativa a qual supria as necessidades de organização. O que talvez não estivesse previsto era a supervalorização desse tipo de gramática que estabelece, até os dias de hoje, certa exaltação por parte da maioria dos usuários da língua, como se essa gramática (normativa) fosse uma espécie de manual sagrado, não podendo ser questionada, quando o que deveria ser levado em conta é que vivemos em uma sociedade que está em constante transformação e a gramática não; consequentemente, não há uma sintonia entre as duas, pois o que está estabelecido pela gramática normativa se distancia, e muito, do que se fala e se escuta.

As diversas concepções acerca do que “é gramática” e, principalmente, “como ensiná-la”, resultaram, ao passar dos séculos, em muitos equívocos. A autora discorre sem pretensão acerca de alguns equívocos que refletem de forma direta nas atividades de ensino e enfatiza, também, que o equívoco “língua e gramática são a mesma coisa”, o equívoco é desfeito com argumentos bastante relevantes, desmistificando a crença de que quem sabe gramática domina a língua ou vice-versa, também fica clara a descrição dos elementos que compõem a língua: léxico e gramática, desmitificando a ideia que dá origem ao “erro” citado acima, também nos mostra a gramática com suas funções que é a de especificar, desde a formação de palavras até a formação de frases, determinando combinações e ordens para cada função dos termos. O equívoco se

torna ainda mais sério quando outra ideia é associada à primeira: a de que existe somente uma gramática para o estudo da língua.

Dessa forma, Antunes (2007) mostra como é importante a consciência de que todos os tipos de gramática têm sua importância dentro da língua, e que a língua é algo muito mais abrangente pois, objetivando a comunicação social, necessita de elementos extras gramaticais, considerando as variantes da comunidade falante.

CLASSE GRAMATICAL: ADJETIVO

A classificação gramatical é um assunto bastante debatido pelos profissionais da área da educação, especificamente de Língua Portuguesa e trabalhar as classes gramaticais de forma restrita, usando apenas sua estrutura causa desconforto e desinteresse por parte dos alunos. Partindo dessa discussão, busca-se um estudo mais amplo e dinâmico acerca da gramática normativa, muitas vezes criticada por focar métodos tradicionais de ensino que a utilizam fechada num único conceito, estrutura e nomenclatura, como, por exemplo, se faz com os estudos sobre classes de palavras.

É importante lembrar que classes **de palavras ou classes gramaticais** são categorias nas quais as palavras são distribuídas de acordo com a sua natureza e função gramatical no enunciado, assim, tem-se, em português, dez classes gramaticais a saber: Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição. Dentre essas classes, destaca-se o Adjetivo como tema deste capítulo.

O estudo a ser desenvolvido, busca seguir os parâmetros propostos pelos PCNs e sua maior finalidade, trabalhar os gêneros como textos que induzem os alunos ao interesse de seu uso gerando também a reflexão, além de um ensino motivador e perspicaz partindo de uma gramática contextualizada. O centro dessa discussão aponta para o fato das mudanças de sentidos quando há variação na posição do adjetivo, a palavra que varia, atribuindo uma parti-

cularidade ao substantivo, ou seja, caracterizando-o. na forma de uma qualidade ou defeito, um estado, uma aparência ou modo de ser. Assim, o ponto a ser focado será o posicionamento do adjetivo e como trabalhá-lo de forma simples, porém produtiva, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

É fundamental o estudo do adjetivo, pois amplia o léxico revelando um conhecimento semântico e etimológico, valendo-se da prática da leitura e estudos gramaticais, demonstrando uma capacidade de análise e interpretação essencial à escrita e oralidade. Vale ressaltar que, na língua Portuguesa os sintagmas adjetivais admitem o uso dos adjetivos na posição pós-nominal e pré-nominal, ocorrendo, geralmente, com adjetivos qualificativos. Tais posições, apresentam uma distinção de significação com determinados adjetivos, haja vista que a primeira (pós-nominal) está voltada ao conceito de objetividade, sentido denotativo e a segunda (pré-nominal), sentido subjetivo, como os exemplos a seguir:

- VELHO AMIGO – amigo de longas datas;
- AMIGO VELHO – amigo de muita idade
- POBRE GENTE – sentido de que as pessoas são coitadas, merecem piedade;
- GENTE POBRE – sentido de situação financeira desfavorável;
- GRANDE HOMEM – pessoa muito bem-vista por outros;
- HOMEM GRANDE – pessoa de grande porte, peso.

A relevância de trabalhá-los dentro do texto incide na interpretação do sentido expresso pelo adjetivo destacado e a alteração que este causa se for colocado depois do substantivo. Por esse motivo, será frisado, neste capítulo, o posicionamento do adjetivo e a forma adequada de seu uso a partir do contexto, pois é neces-

sário relacionar a coesão textual, na estrutura frasal e a coerência (sentido) para trabalhar de forma clara e compreensiva esse assunto.

Pensou-se numa forma de ensinar o adjetivo de um jeito menos complexo e mais compreensível, por isso, na atividade proposta mais abaixo, visou-se ao aprimoramento do conteúdo por meio de adaptações de atividades elaboradas por professores que utilizam o método tradicional, para isso, sendo necessário reformular questões voltadas ao objetivo central de aprender o determinado assunto, ou seja, para que usar adjetivos e qual sua função dentro daquele contexto, nesse caso, usar-se-á essa classe (adjetivo) como base para explicar o sentido do texto, instigando o aluno à interpretação e à criatividade.

Por fim, utilizando o gênero textual trabalhado nas linguagens verbal e não verbal (poemas e imagens), o ensino da classe gramatical de forma contextualizada vem com o intuito de desmistificar a ideia de que aprender gramática é uma “tortura”, além de proporcionar ao educando um olhar inovador sobre o estudo de sua língua materna.

ENSINO DO ADJETIVO

Diante das necessidades apresentadas nas práticas de ensino, quanto à compreensão e produção textual e considerando o ensino da gramática contextualizada, foram elaborados planos de aula que visam motivar aluno a desenvolver sua capacidade linguística por meio de uma abordagem ampla, para que possa compreender a importância do adjetivo do texto, refletindo o seu uso em diferentes gêneros textuais e, também, sobre qual o sentido que ele adquire em determinada situação, por meio disso, será observado o posicionamento dos adjetivos nos textos e como o uso inadequado desta classe de palavras pode interferir na coerência do texto.

Por fim, buscou-se utilizar uma metodologia de ensino que não usa o texto como pretexto, mas que objetiva abranger o conhecimento do aluno a respeito dos recursos da língua. A atividade

apresentada traz um método motivador no processo ensino-aprendizagem, centrado no desenvolvimento de diversas maneiras de trabalhar o estudo do adjetivo de forma contextualizada, desconsiderando o ensino tradicional da gramática normativa e priorizando a importância de ensinar as classes de palavras sem que o aluno ignore e desmereça o assunto, mas que **estes** observem o adjetivo dentro do ensino de língua materna.

PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES

A proposta foi elaborada com o objetivo de proporcionar sugestões didático-metodológicas que contribuam com o aprendizado dos adjetivos, visando aplicar uma dinâmica acerca do estudo do adjetivo, mostrando qual seu verdadeiro papel dentro do texto, aprimorando a ideia de uso e reflexão.

Constitui-se em um apoio complementar à prática docente, pois aborda um objeto de conhecimento, contempla a língua portuguesa como componente curricular, enfatiza a conexão entre a teoria e a prática, promove a articulação entre as competências e as habilidades a serem desenvolvidas no ano escolar.

1. TEMA:

A dinamicidade do aprendizado dos adjetivos

2. PÚBLICO-ALVO:

Alunos do 6º ano do ensino fundamental.

3. OBJETIVO GERAL

Trabalhar o uso do adjetivo no texto, entendendo qual sua função, por meio de um contexto, explorando diversificadas questões como: gênero textual, sentido do texto, a interpretação por

meio de imagens, a produção e recepção por meio da leitura de cada aluno, coerência e coesão.

O aluno poderá aprender com estas atividades que:

- o adjetivo é importante como caracterizador;
- substantivo e adjetivo devem estar alinhados na construção do texto;
- aprendendo sobre adjetivos terá aumentada a sua diversidade vocabular;
- poderá reescrever textos substituindo ou acrescentando adjetivos;
- por meio de adjetivos será capaz de estabelecer coesão e coerência ao texto

4. CONTEÚDO:

Adjetivos: Conceito e emprego

5. DURAÇÃO:

6 aulas de 60 minutos. Sendo 30 para a instrução e 30 para a produção. Lembrando que 6º ano tem 90 minutos de aula geminadas de

METODOLOGIA:

A proposição incide no ensino da gramática de forma contextualizada, em específico dos adjetivos. O processo educativo será desenvolvido em forma de: aulas expositivas, estudo de textos, exercícios orais.

Assim sugere a utilização de recursos como vídeos e slides, com apresentação em espaços fechados e a diversificação do espaço de estudo, principalmente, nos momentos de criação, considerando

a sala de aula, biblioteca, pátio, quadra de esportes, sala de computação, um local, no qual o aluno possa sentir-se bem mais à vontade.

1. AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, sempre a partir dos interesses dos educandos que, por conta da aula assistida, poderão sugerir atividades complementares. Assim, a participação efetiva dos alunos durante as aulas será o ponto fundamental da avaliação.

Nos momentos avaliativos deve ser observado:

- o envolvimento dos alunos em relacionar adjetivos e substantivos;
- a desenvoltura nas atividades orais, levando em consideração o léxico;
- a adequação ao tema e à proposta (coesão e coerência);
- o empenho em reescrever o texto, relacionando substantivos e adjetivos.
- o uso adequado do adjetivo na produção textual, usando a substituição, ou seja, seu posicionamento.

2. RECURSOS:

Serão utilizados: papel pautado, caneta, imagens, quadros, músicas, fotografias de pessoas, animais, objetos, paisagens, eslaides, vídeos e celulares

3. AULAS

Primeira aula

- ASSUNTO: Adjetivos

- **OBJETIVO:** reconhecimento dos adjetivos e observação na forma como são utilizados.

- **PROCEDIMENTOS:**

1º momento: leitura/declamação do poema “Retrato”, de Cecília Meirelles.

2º momento: identificação no poema das palavras que indicam características (dos substantivos)

3º momento: discutir as características descritivas do texto em estudo.

4º momento: evidenciar o fato de a descrição aparecer, também, em outros gêneros textuais, como recurso para caracterização de personagens e espaços.

5º momento: projeção no Datashow da imagem do poema e análise, pautada nas relações de sentidos entre os adjetivos e substantivos caracterizados, sem a preocupação no conceito dos adjetivos.

6º momento: debate a respeito das conclusões dos alunos sobre o texto, com ênfase para os sentidos das palavras no poema.

7º momento: induzir a percepção dos alunos para as representações de sentimentos contidas no texto.

- **AValiação:** A avaliação será processual.
- **RECURSOS:** papel, caneta, Datashow, quadro, pincel, imagens

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa,
tão fácil:
— Em que espelho ficou perdida a minha face?

Segunda aula

Partindo do estudo da aula anterior, separar os alunos novamente em grupos e pedir-lhes que criem frases, utilizando os adjetivos encontrados no poema “Retrato” para descrever outros seres e/ou objetos. Por meio disso, será construído um conceito sobre adjetivos, mostrando que estes, de acordo com o contexto, são características físicas e psicológicas e sua função é a identificação do sentido dentro do texto, seja ele verbal ou não verbal.

No fim da atividade cada grupo deverá apresentar suas conclusões. O professor deverá anotar no quadro os exemplos citados pelos grupos e, a partir das anotações, levar os alunos a refletirem sobre os diferentes sentidos que cada adjetivo pode assumir em função da sua relação com os substantivos que acompanham. Nesse momento, é fundamental também mostrar a coesão presente no texto, como exemplo, a concordância (em gênero e número) entre essas duas classes de palavras.

Pedir que os alunos construam, coletivamente, um texto em que se sistematizem os conhecimentos sobre adjetivos, adquiridos até esse momento. O poema deverá ser registrado no caderno para, em seguida, expô-lo.

Terceira aula

Projetar a próxima imagem e pedir para os alunos, individualmente, compará-la com a que foi utilizada na primeira aula, levando em conta as semelhanças e diferenças entre elas. Orientar os alunos na produção de parágrafo comparativo, no qual deverá ocorrer a descrição dos elementos presentes nas imagens (chamar atenção para o ambiente de cada uma das imagens, para as cores que o compõem e, principalmente, para as expressões faciais e físicas dos idosos retratados). Orientar que se inicie a produção do parágrafo comparativo, observando o desenvolvimento dos alunos e se estão sendo utilizados adequadamente os adjetivos.

Espera-se que os alunos percebam na primeira imagem o olhar fixo da idosa no retrato de sua juventude presa no espelho, a ênfase nas rugas de seu rosto e na sua postura curvada. Devem ser relacionados os sentimentos transmitidos pela personagem retratada. Na segunda imagem, deve-se notar a relação paradoxal presente na leitura feita sobre a postura dos idosos, isto é, sua proximidade com a juventude e a distância entre elas, pode-se observar tal descrição na forma como os personagens se encontram, os sentidos opostos mostram uma comparação entre como a pessoa era no passado e como ela é no presente.

Quarta aula

Iniciar a aula, propondo que os alunos troquem de caderno entre eles para a correção do parágrafo anterior. Solicite que eles observem os seguintes aspectos:

- Ficou clara a comparação entre as expressões faciais e corporais dos idosos retratados?
- Foram utilizados os adjetivos para descrever tais expressões e sentimentos e a que elas remetem?

- As cores da fotografia e sua luminosidade foram consideradas na comparação?
- O texto consegue reproduzir de forma coerente e com clareza as imagens?
- O posicionamento dos adjetivos pode mudar o sentido do texto?

Em seguida, os alunos deverão destocar os cadernos e, a partir das observações e sugestões do colega (leitor), reescrever o parágrafo, se necessário. Pedir que alguns alunos leiam as produções para a turma e discutam os aspectos que julgarem necessários. Sugestão para próxima aula, partindo da atividade realizada, pedir para o aluno trazer uma foto de um idoso para construção de um poema partindo das discussões feitas em sala sobre o envelhecimento, descrevendo as características físicas e psicológicas presentes na foto como foi apresentada nas imagens acima.

Quinta aula

Orientar os alunos a produzirem um poema que retrate o idoso mostrado na foto. Lembre-os de descrever as características físicas e psicológicas, os hábitos, gostos e os espaços em que vive essa personagem. Recolha os textos e corrija-os para a próxima aula, levando em conta a coesão e coerência, adequação ao tema, dentre outros aspectos.

Sexta aula

Professor, leve os alunos ao laboratório de informática para que digitem os textos. Caso não disponha desse recurso, peça-lhes que passem os textos a limpo com bastante capricho. Depois de impressos ou reescritos, socializar, usando um mural para expor as fotos com os poemas, trazer o idoso retratado na foto como

forma de homenageá-lo, pedindo para que o aluno declame com emoção seu poema, além de levantar uma discussão sobre os temas transversais presentes na exposição como o respeito, a valorização, o preconceito, entre outros.

Nesta proposta de atividades há momentos destinados à retomada desses conhecimentos, avaliando as necessidades apresentadas pelo aluno no desenvolvimento do trabalho, além de revisar de forma sucinta o conceito de adjetivo, observá-lo de modo contextualizado, visando ao seu posicionamento dentro do texto e como este pode mudar-lhe o sentido. O objetivo é mostrar sua real função e para qual o uso adequado dessa classe gramatical. A finalidade da atividade proposta é levar o aluno a relacionar substantivo e adjetivo, ampliar o léxico, reescrever textos substituindo ou acrescentando adjetivos, isto é, sua posição e como isso interfere na mudança de sentido e, sobretudo, enriquecer suas produções textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o estudo contextualizado do adjetivo possibilitará, tanto para o discente quanto para o docente, uma visão mais ampla sobre o ensino gramatical. O modelo discutido apresentará ao público-alvo (alunos e professores) um método diferenciado e as múltiplas maneiras de explorar o conteúdo.

Com base nas propostas de Antunes (2007) e nos parâmetros presentes nos PCNs, buscou-se revelar um novo olhar sobre o ensino-aprendizagem da gramática normativa, enfatizando aspectos usuais e reflexivos sobre a classe gramatical abordada nas salas de aula. Logo, foi utilizada uma didática eficiente para o ensino da língua, dispondo de um planejamento de aula inovador e interativo, com o qual o professor pode estimular o educando a conhecer o adjetivo de forma interdisciplinar e contextualizada e sem a preocupação com o aprender em “decorar” conceitos “fechados” e classificatórios.

Portanto, ensinar a gramática de forma contextualizada deveria ser uma prática adotada por todos os professores como um meio inclusivo e reflexivo do ensino da Língua Portuguesa, pois estimula o aluno ao interesse e à necessidade de aprender e a compreender o real valor de sua língua materna.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PRÁTICA E OS SABERES DOCENTES: ENTRE DUAS METÁFORAS, PROFESSOR TÉCNICO-ESPECIALISTA OU PROFESSOR REFLEXIVO

Maria José de Souza Cravo²⁶

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980 a 1990, em âmbito internacional e nacional, as pesquisas sobre formação de professores passaram a explorar o tema relativo aos Saberes e Práticas Docentes, no qual o professor é tomado como mobilizador de saberes profissionais, construindo e reconstruindo conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização (NUNES, 2001).

Este capítulo pretende discutir como se configuram os saberes e as práticas dos professores, saberes esses potencialmente capazes de romper com o modelo de ensino pautado na racionalidade técnica. Para tanto, foi estabelecido um diálogo com a produção teórica de vários autores, dentre eles Tardif, Schon, Zeichner.

No Brasil, a temática Saberes Docentes vem crescendo gradativamente, o que pode ser evidenciado nos anais de eventos científicos da área de Educação em Ciências, tal como no Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências - ENPEC.

Em levantamento realizado nas atas desse evento, relativo ao período de 2003 a 2013, constata-se que a temática é pouco expressiva em relação ao quantitativo total de trabalhos apresentados nos ENPECs (Cravo; Nascimento, 2017), tendo, ao longo do tempo, se observa um pequeno, mais significativo crescimento.

²⁶ Doutora em Educação em Ciências e Matemática, professora efetiva da UEPA.
CV: <https://lattes.cnpq.br/4701040150297950>

A temática passou de 0,67% para 1,01% do total de trabalhos apresentados no período. Crescimento esse, proporcional ao da linha de pesquisa Formação de Professores que saiu de 11,9% indo para 20,6% no mesmo período. A maior expressividade de trabalhos com a temática Saberes Docentes ocorreu no VIII e IX ENPECs, realizados nos anos de 2011 e 2013, respectivamente, consolidado no aumento significativo do número de artigos apresentados (CRAVO; NASCIMENTO, 2017).

Slongo, Delizoicov e Rosset (2009) constataram o aumento da linha de pesquisa Formação de Professores já nos cinco primeiros ENPECs, resultado atribuído ao crescimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação em Ciências; já Marli André (2010) considera que tal aumento deve ser visto como um avanço na delimitação do campo de formação de professores.

Pelo exposto, é possível considerar como pertinente e relevante a abordagem sobre o tema, uma vez que ele vem despertando cada vez mais interesse entre os educadores. Além disso, discutir os saberes docentes é fundamental para evidenciar a necessidade de valorização da produção de conhecimentos docentes, condição imprescindível para a profissionalização dos professores.

DESENVOLVIMENTO

O tema Saberes e Práticas Docentes constitui um campo de estudo para o qual contribuem diversos teóricos: Shulman (1987), Schon (1992), Zeichner (1993), Tardif (2007), dentre outros autores, que construíram propostas sobre a base de conhecimentos que dão suporte à docência.

No contexto das diversas tendências pedagógicas que se constituíram ao longo do tempo, é possível identificar tendências que se derivam de duas correntes epistemológicas distintas: a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Da primeira se abstrai a figura do professor como técnico-especialista, cuja prática pode ser sinteticamente caracterizada como aquela que tem como “[...] concepção de ensino a intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma

processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação do professor por competências [...]” (PEREZ-GOMEZ, 1992, p. 98).

A partir da racionalidade prática são construídos vários modelos relativos à prática docente que se opõem ao racionalismo técnico, dentre eles merecem destaque aqueles propostos por Schon (Professor reflexivo), Zeichner (Professor reflexivo crítico), Stenhouse (Professor pesquisador), Giroux, Smyth, Kemmis (Professor como intelectual crítico). Em todas essas propostas o professor é compreendido como um prático autônomo (PEREZ-GOMEZ, 1992).

Os modelos concebidos a partir da racionalidade prática são considerados um importante referencial para mudanças na prática docente, tendo em vista a qualificação do ensino e, conseqüentemente, a melhoria da educação formal. São também importantes para a compreensão da forma como os professores produzem seus saberes e práticas.

É apresentada a seguir uma sucinta abordagem desses modelos, de modo a contribuir para a compreensão da temática.

SCHON E A METÁFORA DO PROFESSOR REFLEXIVO

Em publicação de 1992, Donald Schon, apresenta uma proposta para reexaminar a formação profissional dos professores tendo como diretriz as necessidades dos alunos. Sua proposta articula, coerentemente, os conhecimentos cotidianos dos alunos e o conhecimento científico, valorizando as demandas dos alunos e, ao mesmo tempo, ampliando esse conhecimento a luz do saber sistematizado pela ciência (SCHON, 1992).

Para o autor há duas maneiras diferentes de considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino: o saber escolar e o saber cotidiano. O saber escolar é compreendido como um tipo de conhecimento que os professores, supostamente, possuem e transmitem a seus alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitos, como proposições estabelecidas nas pesquisas. Para Schon (1992) este saber organiza-se em categorias, é molecular, certo, factual.

A outra visão de conhecimento apresentada pelo autor é o saber cotidiano, conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental, trata-se do conhecimento que o aluno demonstra, assim,

se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem que prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor esforça-se para ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção ao aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHON, 1992, 82).

Conforme o mesmo autor, o processo de reflexão-na-ação se desenvolve numa série de momentos habilmente combinados na prática de ensino. O primeiro momento é o de surpresa, no qual o professor reflexivo se permite ser surpreendido pelo que o aluno faz; no segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa naquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender o que está acontecendo; no terceiro momento, reformula o problema, provocado por aquela situação; e no quarto momento, efetua uma ação para testar a sua nova hipótese de resolução do problema.

E após a aula, quando o professor pensa no que aconteceu, no que observou, no significado do que ocorreu e na eventual adoção de outros sentidos, ele está refletindo sobre a reflexão-na-ação. Trata-se de uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras (SCHON, 1992).

Para Schon, (1992), a reflexão é o componente que impulsiona a ação do professor reflexivo e o resultado da reflexão-na-ação e da reflexão sobre a ação é a elaboração de um conhecimento próprio intrinsecamente ligado a prática docente.

No momento em que o conhecimento na ação se torna insuficiente para dar conta de uma situação, o professor procura compreender aquilo que o aluno disse ou fez, reelabora o problema e executa uma ação como resposta. Ocorre, então, a produção de um conhecimento na ação, na prática, um saber próprio e específico.

Giraldi *et al* (1998, p. 244), citando Zeichner, diz que “Schon foi importante porque, além de fazer a crítica à racionalidade técnica, propôs a reflexão como parte do processo do trabalho profissional.” Esse é um aspecto que merece ser destacado porque geralmente passa despercebido, mas é fundamental, pois atribui ao fazer docente a dimensão da criação, da emancipação e da autonomia. Ao exercer a reflexão, o professor deixa de ser apenas o aplicador de normas, de técnicas, e passa a criar, a elaborar, a produzir um saber e uma prática que o emancipa.

ANGEL PEREZ-GOMEZ E O PENSAMENTO PRÁTICO DO PROFESSOR

A proposta do professor reflexivo é retomada por Perez-Gomez (1992) ao tratar do modelo da racionalidade prática em contraposição ao modelo da racionalidade técnica tendo em vista também a formação dos professores. Uma síntese comparativa desses dois modelos é apresentada a seguir.

Tabela 1 - Comparativo dos modelos da racionalidade técnica com o da racionalidade prática

Racionalidade técnica	Racionalidade prática
Pressupõe uma crítica ao modelo empírico, defendendo a aplicação do conhecimento e do método científico à análise da prática e a construção de regras que regulem a intervenção do professor	Pretende superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula.
O professor é um técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico	O professor é um prático autônomo, que como um artista reflete, toma decisões e cria durante a sua própria ação.
A atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida a solução de problemas pela aplicação de teorias e técnicas científicas que não elaboraram	Parte da análise das práticas dos professores ao enfrentarem problemas complexos da vida escolar, para a compreensão de como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações novas, como modificam rotinas, como experimentam hipóteses, como recriam estratégias, utilizam e inventam procedimentos e recursos

Os níveis de conhecimento são hierarquizados: o conhecimento técnico depende das especificações geradas pelas ciências aplicadas, as quais se apoiam logicamente nos princípios fundamentais e gerais desenvolvidos pelas ciências básicas	O profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica
Na prática ocorre a divisão do trabalho, com relativa autonomia em cada estágio. Porém, com uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento	O êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos. Essa capacidade é um processo de reflexão-na-ação ou um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta
Ocorre a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os pesquisadores elaboram o conhecimento básico do qual se originam as técnicas de resolução de problemas	Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos

Fonte: Perez-Gomez, 1992.

No artigo intitulado *O pensamento prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo*, Perez-Gomez (1992), apresenta uma possibilidade de formação de professores na qual a prática é o centro de toda a formação. Assim, a prática deixa de ser um componente curricular sem importância, relegado ao final do curso, para ter lugar central na formação. Segundo ele, o conhecimento na ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação se constituem no meio pelo qual o professor constrói seu conhecimento e conseqüentemente a sua prática docente.

De acordo com esse autor, três conceitos diferentes integram o pensamento prático do professor: o **conhecimento-na-ação** é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer, e a **reflexão-na-ação** ocorre quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que agimos. É, portanto, um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta.

Outro aspecto do pensamento prático do professor, conforme o autor, é que se trata de um processo de reflexão sem rigor, sem a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação.

A **reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação** é a análise que o indivíduo realiza posteriormente sobre as características e processos da sua própria ação; é a utilização do conhecimento para descrever, analisar, avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.

ZEICHNER E O ENSINO REFLEXIVO

A prática reflexiva também é tratada por Zeichner. Em sua proposta de professor como prático reflexivo (1993), o autor trata do surgimento do movimento da prática reflexiva em contraposição à racionalidade técnica, bem como sobre a perda do real significado de prática reflexiva em meio a reformas do ensino e do modo como esse conceito, ao invés de dar aos professores mais domínio sobre suas condições de trabalho, acaba por se constituir num meio de controlar sutilmente suas ações.

O autor trabalha o conceito de ensino reflexivo a partir das contribuições de Dewey sobre as atitudes necessárias à ação reflexiva, sendo elas a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. A partir da diferenciação entre rotina e reflexão, expressa o que entende por ensino reflexivo, no qual os professores criam suas próprias teorias (ZEICHNER, 1993). Assim,

para além do saber na ação que acumulamos ao longo do tempo, quando pensamos no nosso ensino cotidiano, também estamos a criar saberes. As estratégias que usamos nas salas de aula encarnam teorias e práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. Professores e professoras estão sempre a teorizar, à medida que estão confrontando-se com os vários problemas pedagógicos, por exemplo, diferenças entre as suas expectativas e os resultados (ZEICHNER, 1993 *apud* GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998, p. 218).

De acordo com Zeichner (1993), a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, haja vista ser responsável pela sua própria aprendizagem. Entretanto,

[...] Os professores e professoras que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e centram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outros definiram no seu lugar (ZEICHNER, 1993; ZEICHNER; LISTON, 1996 *apud* GERALDI, 1998, p. 247).

Para o autor uma maneira de pensar a prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície da teoria prática do professor. Outra característica atribuída a essa prática é sua tendência democrática e emancipatória e a importância dada às decisões do professor quanto a questões relacionadas a situações de desigualdade e injustiça que podem ocorrer em sala de aula, e ainda uma terceira característica é o compromisso com a reflexão enquanto prática social, coletiva, ou seja, uns buscando nos outros o crescimento profissional (ZEICHNER, 1993).

Assim, pode-se dizer que, a grande contribuição de Zeichner para a construção do conceito de professor reflexivo reside na dimensão político-social que este acrescenta à proposição de Schon (1992) ao direcionar a reflexão para além dos limites da sala de aula, atribuindo assim ao professor um papel de liderança no encaminhamento de ações que visem a construção de uma escola de qualidade e uma sociedade melhor para todos. Assim é que, para o autor,

ainda que respaldemos a orientação de propostas que reforcem a autonomia dos professores, devemos favorecer as que propõem transcender a exclusiva preocupação pela capacitação individual e transformação pessoal, incluindo também uma preocupação explícita pela reconstrução social, reconstrução que nos ajude a nos aproximarmos mais de um mundo que esteja ao alcance de todos, o que desejamos para os nossos filhos. Este é o único tipo de

mundo que nos satisfaria e nada, nem sequer coisas tão sagradas como ensino reflexivo e a pesquisa-ação, merece o nosso apoio, exceto se nos ajudar a nos aproximarmos desse tipo de mundo (ZEICNHER, 1995, p. 397).

Desse modo, o autor, vincula o ensino reflexivo ao compromisso de contribuir para a construção de uma sociedade menos excludente. Nesses termos, o ensino, deve transcender os limites da sala de aula com ações que capacitem os alunos à compreensão da realidade em que vivem, ampliando seus horizontes e dando-lhes condições para também contribuírem na edificação de uma sociedade melhor.

O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL CRÍTICO

A partir de Schon (2000), o conceito de professor reflexivo segue uma trajetória na qual as críticas que vão sendo feitas apontam os limites de cada concepção. Assim é que Zeichner (1993) aponta, no seu entendimento, os limites das concepções de Schon.

De acordo com Contreras (2002), autores como Grundy, Kmmis, Lawn criticam as concepções de professor pesquisador de Stenhouse (1993). E Giroux (1997), apoiado nas ideias de Gramsci propõe o modelo do professor como intelectual crítico (CONTRERAS, 2002).

Em síntese, o professor como intelectual crítico assume o compromisso de trabalhar não somente pela mudança na sala de aula, mas também na sociedade, ou seja, o professor deve ser um agente de transformação da sociedade.

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas,

de modo que estas instituições possam se abrir a uma potencial transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social (CONTRERAS, 2002, p. 159).

Entretanto essa proposta inicial para o modelo de professor como intelectual crítico também recebe críticas, uma vez que

o compromisso com a comunidade, para o intelectual crítico, não consiste só em um ideal de servir à sociedade. Tem a haver também com a convicção de que as tentativas de transformar o ensino em uma prática mais justa e democrática não se podem desligar de uma pretensão semelhante para a sociedade (CONTRERAS, 2002, p. 186).

Assim, para Contreras (2002), esse modelo deve unir duas dimensões, a dimensão da sala de aula e a dimensão da sociedade na busca por justiça e democracia. Dessa união deve resultar uma prática docente sensível às fragilidades humanas, sejam elas decorrentes das desigualdades geradas pelo sistema político-econômico ou não, bem como dos nossos limites na compreensão do outro; o importante é nortear as ações por um sentimento de solidariedade.

TARDIF: A ARTICULAÇÃO DO INDIVIDUAL COM O SOCIAL

Nas propostas até aqui apresentadas para discutir a prática docente se identifica certa polarização entre duas perspectivas, o individual e o social. A metáfora do professor reflexivo proposta por Schon (1992) constitui um dos polos ao privilegiar o aspecto individual. A proposta do professor como intelectual crítico é o outro polo e privilegia o interesse social. Já a abordagem sobre a prática e os saberes docentes em Tardif (2007) articula as duas perspectivas, o individual e o social.

É importante enfatizar que a perspectiva individual não pode ser desconsiderada porque os saberes docentes são construídos no decorrer

da história de vida. Ao mesmo tempo, os saberes são sociais porque provem de fontes sociais. No dizer de Tardif, “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (TARDIF, 2007, p. 15).

Entretanto, dois outros aspectos das propostas anteriores são reforçados na proposição de Tardif (2007) quando menciona a valorização do conhecimento produzido pelos docentes em seu trabalho e a crítica a racionalidade técnica expressa na formação de futuros professores calcada no que ele chamou de conhecimentos proposicionais.

Ao apresentar sua teoria para a renovação da base de conhecimentos a profissionalização do ensino, o autor diz que ela se baseia em seis fios condutores: (1) Saber e trabalho; (2) Diversidade do saber; (3) Temporalidade do saber; (4) A experiência do trabalho enquanto fundamento do saber; (5) Saberes humanos a respeito de seres humanos; e (6) Saberes e formação de professores.

Os saberes docentes são gerados no e para o trabalho e assim não podem ser concebidos fora desse contexto, pois estão intrinsecamente ligados, são “[...] saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2007, p. 265).

São plurais, porque incluem saberes de diferentes origens: a própria história de vida pessoal, conhecimentos disciplinares obtidos na faculdade, saberes curriculares relativos ao sistema de ensino e os saberes de sua experiência. Também são plurais porque suas concepções, teoria, técnicas são diversas, podendo ser até contraditórias, pois visam atender a diferentes objetivos da ação em sala de aula (TARDIF, 2007).

Finalmente, os saberes profissionais dos professores têm certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão eles fazem parte da mesma caixa de ferramenta, porque o artesão pode precisar

deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: estas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão (TARDIF, 2007, p. 264).

Os saberes docentes também são temporais porque se formam ao longo da vida, principalmente na vida escolar, bem como porque os primeiros anos de profissão são decisivos na constituição desse profissional. São temporais,

pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças (TARDIF, 2007, p. 262).

Outro aspecto que deve ser mencionado é que para o autor, o objeto de trabalho do docente é o ser humano. Por isso no saber docente há uma “[...] disponibilidade para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como sua evolução a médio e longo prazo no contexto da sala de aula” (TARDIF, 2007, p. 267). Também comporta um componente ético e emocional que está ligado ao questionamento de suas intenções, valores e maneiras de fazer, envolve a motivação, que implica sedução, persuasão, autoridade, recompensas etc.

Portanto, em Tardif os saberes docentes são plurais, heterogêneos e temporais. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 36).

Desses saberes merece destaque os saberes experienciais que

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2007, p. 39).

Esses saberes são estabelecidos na e pela experiência e não para a profissão, funcionando como lentes, como filtros que dizem o que, dos demais saberes, será útil no momento de uma ação docente.

Esse autor também estabelece três modelos da identidade de professores, entre os quais oscilam as reformas da formação e da profissão docente. São eles: “o modelo do tecnólogo do ensino, do prático reflexivo e do ator social” (TARDIF, 2007, p. 301).

No modelo do tecnólogo do ensino é marcante o seu papel de perito no planejamento do ensino, bem como a utilização em suas práticas dos conhecimentos oriundos da pesquisa científica produzida no meio acadêmico. O modelo do prático reflexivo se configura como um profissional experiente que constrói conhecimento conforme o seu contexto e necessidades.

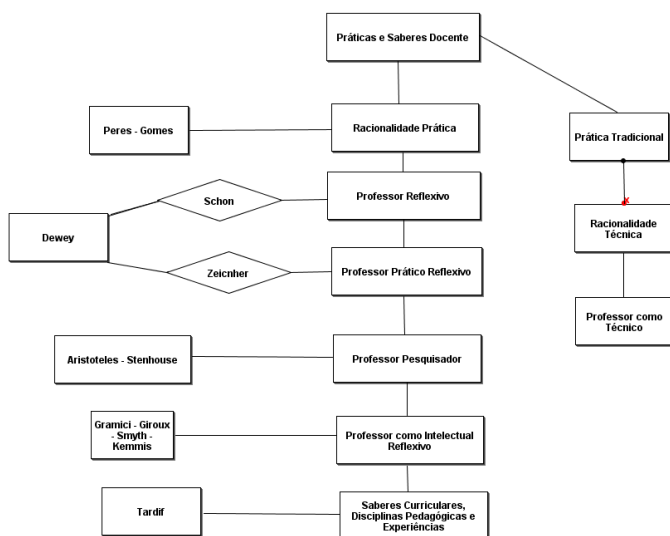
É um profissional de alto nível por sua capacidade de articular conhecimentos para resolver situações problemáticas. Na prática do ator social predominam os valores emancipatórios e ele se vê como um agente de mudanças na sociedade (TARDIF, 2007).

Além dos teóricos que foram mencionados nesses itens, há outros que têm os saberes docentes como objeto de estudo, como Pimenta (1999) e Gauthier (*et al*, 1998). Esses saberes são constituídos no processo de reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação tal como proposto por Schon (1992), bem como nas teorias geradas na prática, conforme Zeichner (1993), pela mão de um artista, conforme propõe Stenhouse (1993).

De um modo ou de outro, esse saber é o que pode conferir ao professor a autonomia na condução do processo educativo, libertando-o das amarras da racionalidade técnica. E essa libertação é condição essencial para a mudança e qualificação do ensino.

Uma síntese das concepções que norteiam as práticas aqui chamadas de reflexivas e críticas é apresentada na Figura 1.

Figura 1- Síntese da evolução das concepções sobre práticas e saberes docentes numa perspectiva crítica reflexiva.



Fonte: Elaborado com base em Schon (1992), Perez-Gomez (1992), Zeichner (1993), Tardif (2007) e Contreras (2002).

CONSIDERAÇÕES

Nessa sucinta abordagem dos modelos propostos para o professor, todas elas se contrapondo ao modelo de professor como técnico, pretendeu-se evidenciar a riqueza do fazer docente e as possibilidades de sua prática se contrapor ao ensino tradicional na busca de melhor qualidade no ensino.

Ora, se o modelo que norteia a ação docente na escola chamada tradicional é o modelo pautado na racionalidade técnica. Então, uma possibilidade de mudança pode ser a adoção de outro modelo e, uma possibilidade que se nos apresenta, já há algum tempo, é o modelo do professor reflexivo e crítico.

Quando se adjetiva a prática docente de reflexiva e crítica, se quer unir as concepções de Schon (1992) e Zeichner (1993) com as de intelectual crítico, proposta por Giroux e outros, isto porque se concorda com Contreras (2002) quando diz que deve haver coerência e compromisso entre as práticas de sala de aula e as posturas assumidas diante dos problemas sociais.

Consequentemente, qualificar o ensino significa adotar uma prática reflexiva, o que implica dar mais valor a esse importante componente do trabalho docente que é a reflexão. Uma reflexão que incorpore as questões e/ou problemas da escola, da comunidade, da sociedade.

As possibilidades que se apresentam para a prática docente são basicamente duas. Uma delas se encaminha pela via da racionalidade técnica e a outra a via da racionalidade prática. Esta última, com uma considerável produção teórica que pode iluminar a prática, subsidiando a construção de saberes docente.

Considera-se a perspectiva reflexiva e crítica como opositoras ao ensino tradicional, ensino esse pautado na racionalidade técnica. Vertente essa que deve ser continuamente revista enquanto prática única nas escolas, tendo em vista a qualificação do ensino e a edificação de novas bases para a sociedade.

As diversas teorias para a construção dos saberes docente contribuem para “confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente e, formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho” (CAMPELO, 2001, p. 51).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores: a constituição de um campo de estudo**. Educação, Porto Alegre. DOSSIÊ/DOSSIER, v. 33, p. 174-181, set/2010.
- CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças** – um ofício, múltiplos saberes. Natal, Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. 147 p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.
- CRAVO, M. J.; NASCIMENTO, M. E. **A prática e o saber docente em pesquisas sobre formação de Professores de Ciências Naturais: um estudo nas atas do ENPEC**. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 13, 2017, Curitiba, Anais Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba: PUCPR, 2017, p. 13201-13213.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GAUTHIER, C. MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992, p. 94-114.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.
- SHULMAN, L.S. **Knowledge and Teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review. v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SLONGO, I.I.; DELIZOICOV, N. C.; ROSSET, J. M. **A formação de Professores nas atas do ENPEC**: Uma análise preliminar. Atas do VII ENPEC. Florianópolis-SC, 2009. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/>>. Acesso em: 30 nov. 2009.
- STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Seleção de textos de J. Rudduck e D. Hopkins. 2. ed. Madri: Morata, 1993.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ZEICNHER, K. O professor como prático reflexivo. In: ZEICNHER, K. M. A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993, p. 13-28.
- _____. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. In.: Congresso Internacional de Didática. **Volver a pensar la educación**. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata; La Corunã: Fundación Paideia. Vol II, 1995, pp. 385 e ss.

UMA ANÁLISE FONÉTICO-FONOLÓGICO DO FENÔMENO LINGUÍSTICO – TRANSFORMAÇÃO DO /ND/ EM /N/ E DO /MB/ EM /M/ NA CIDADE DE BELÉM-PA

Thamy Saraiva Alves²⁷

Lucilinda Ribeiro Teixeira²⁸

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva²⁹

INTRODUÇÃO

No presente capítulo, buscamos analisar o falar Belenense em aspectos fonético-fonológicos, mapeando se esse falar se diferencia do falar proposto pelo Questionário Fonético-Fonológico (QFF/ ALiB), a fim de descrever a realidade linguística da cidade de Belém, com vistas a identificar fenômenos fonético-fonológicos, característicos da diferenciação da unidade linguísticas dos falantes em relação ao proposto pelo QFF/ALiB, nesse caso, o fenômeno linguístico: transformação do /ND/ em /N/ e do /MB/ em /M/.

A pesquisa apresenta um levantamento bibliográfico em livros, artigos, dissertações e teses, além de estar pautada na Sociolinguística e na Dialetoлогия, campo da sociolinguística que estuda as variações idiomáticas, baseadas primordialmente na distribuição geográfica e características associadas dos pontos da comunidade regional ou local, abarcando a elaboração do questionário, proposto pelo ALiB para que se faça a comparação regional, fazendo a coleta do material e registrando as entrevistas na elaboração de tabelas e mapas.

²⁷ Professora horista do Curso de Letras da Universidade do Estado do Pará, PA, Brasil.

²⁸ Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia, PA, Brasil.

²⁹ Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, PA, Brasil.

A sociolinguística e a dialetologia registram o conhecimento linguístico dentro de um determinado contexto cultural, contribuindo para o registro da memória da comunidade linguística brasileira numa perspectiva variacionista. Assim, este estudo procedeu por meio de cunho descritivo e abordagem quantiquantitativa, para a produção dos dados fonético-fonológico, possibilitando respostas de ocorrências atribuídas pelos falantes/ouvintes de uma dada comunidade linguística, permitindo definir a unidade do acervo linguístico, para a construção da carta fonética.

Assim, esperamos configurar um banco de dados que permita a qualquer interessado acessar, para estudos e pesquisas, usos linguísticos reais, de falantes reais, em situações reais de comunicação. Não almejamos, portanto, chegar a um ideal de uso linguístico e sim registrar o maior número possível de ocorrências e quem são os sujeitos que a usam.

Saussure (1989) diz que a linguística é o estudo científico da linguagem humana, visto que esta é usada para distinguir os sujeitos e as classes sociais a que elas pertencem, muitas vezes, revestidos de poderes e de fraquezas, de estigmas e preconceitos, estes que foram observados na pesquisa sobre o fenômeno linguístico que transforma o /nd/ do gerúndio em /n/ e do /mb/ em /m/ em situações reais de comunicação linguística.

A partir desse pressuposto, a epistemologia do fenômeno linguístico surge na perspectiva da linguística histórica, que elenca que a variação de uma língua é a forma pela qual se difere de outras formas de linguagem, podendo variar de acordo com fatores, como: tempo, espaço, cultura, manifestações estas que o sujeito tem verbalmente.

O levantamento bibliográfico, desta pesquisa, foi realizado:

Na tese de Alan Jardel de Oliveira (2012): *Comendo o final das palavras: análise variacionista da haplologia, elisão e apócope em Itaúna/MG*, na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte; se remete a analisar o apagamento da vogal e da sílaba antes de consoante (haplologia e elisão silábica), o apagamento da vogal antes de pausa (apócope) e o apagamento da vogal antes de vogal (elisão da vogal e degeminação), em análise de testes, Constatou-se a existência do

alongamento compensatório entre vogais tônicas e átonas. Apresentaram-se indícios de que tal efeito é maior em Belo Horizonte do que no Rio de Janeiro, o que atesta a hipótese apresentada Viegas, Almeida e Dias (2009) de que, no falar mineiro, as vogais tônicas são mais longas enquanto as vogais átonas são mais curtas em comparação a outros falares do PB.

No artigo de Ayane Nazarela Santos de Almeida e Alan Jardel de Oliveira (2017): *Você fala cantano? Uma análise do apagamento de /d/ em gerúndios no falar de Maceió/AL*, publicado na Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS- Letrônica, traz como resultados a relação às variáveis linguísticas, constatando que o apagamento é diretamente proporcional à extensão do vocábulo e tem relação com o contexto fonético seguinte, sendo o contexto ‘vogal’ o mais favorecedor do processo.

A tese de Raquel Meister Ko. Freitas (2007): *A expressão do passado imperfeito no português: variação/gramaticalização e mudança*, - UFSC, Florianópolis; apresenta duas formas de realização: a forma de pretérito imperfeito do indicativo (IMP) e a forma perifrástica constituída pelo auxiliar estar acompanhado do morfema de pretérito imperfeito do indicativo e verbo principal no gerúndio (PPROG), mostrando como resultados as evidências ao modelo evolutivo da linguagem, e confirmando a hipótese de que a gramaticalização (mudança como inovação) é direcional de variação (mudança como propagação).

Na dissertação de Jesuelem Salvani Ferreira (2010): *O apagamento do /d/ em morfema de gerúndio no dialeto de São José do Rio Preto*, na Universidade Estadual Paulista, São Paulo; em que remete a análise sob a ótica da Fonologia Lexical (FL), mostrando que o processo de apagamento de /d/ atinge apenas os verbos com morfemas de gerúndio /ndo/ como em ‘fala[ndo]’, e evidenciando que os falantes produzem mais a forma não-padrão, ‘fala[no]’.

No artigo de Katiene Rozy Santos do Nascimento, Aluiza Alves de Araújo e Wilson Júnior de Araújo Carvalho (2013): *A redução do*

gerúndio no falar popular de Fortaleza: um olhar variacionista, sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, o estudo trata do apagamento da oclusiva alveolar /d/ no morfema de gerúndio /ndo/, no falar popular de Fortaleza-CE, objetivando investigar a influência de fatores linguísticos e sociais sobre o fenômeno, mostrando que, dentre os condicionamentos linguísticos e sociais, o fator escolaridade é o mais relevante, apresentando os menos instruídos como únicos favorecedores do apagamento da oclusiva do gerúndio.

No artigo de Jesuelem Salvani Ferreira, Luciani Tenani e Sebastião Carlos Leite Gonçalves (2012): *O morfema de gerúndio “ndo” no português brasileiro: análise fonológica e sociolinguística*, se prediz a uma análise acústica e perceptual, onde verificaram que, quando /d/ tem seus parâmetros acústicos alterados, os ouvintes percebem seu apagamento no morfema de gerúndio, permitindo concluir, com base em hipóteses clássicas da atuação de variáveis sociais, que tal fenômeno é estigmatizado na comunidade de fala estudada.

Entre outros, que buscam analisar o fenômeno, observando as influências variáveis sociais, a saber: sexo/gênero, faixa etária e escolaridade, sendo possível averiguar o fenômeno de apagamento do /d/ do morfema de gerúndio /ndo/, que passa a ser realizado como [no] na língua falada.

As pesquisas revelam a importância para que se faça um estudo científico sistematizado, visto que os estudos citados pontuam características de um falar específico, não permitindo ver a fala como um todo, considerando que as pesquisas abrangem *lôcus* diferenciados e mostram registros de história da língua para constituição e elaboração de Atlas Linguísticos Regionais.

A pesquisa objetivou a coleta de dados em relação ao fenômeno transformação do /ND/ em /N/ e do /MB/ em /M/, onde ressaltamos a importância dos estudos da linguagem, justificando que isso ocorre nas práticas socioculturais do sujeito, como consequência natural,

devido à relevância das ocorrências nos aspectos fonético-fonológico para o homem e sua existência.

Nesse sentido, o sujeito é visto como ser social e epistemológico, representado em sua cultura local ou regional, definindo os falares próprios e integrando as variações linguísticas desse contexto regional em que se faz presente.

Nessa perspectiva, a importância da pesquisa não é somente registrar uma especificidade da língua, e sim contemplar o Questionário Fonético-Fonológico (QFF) com vista ao Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)., bem como, contribuir com o Atlas Linguístico do Pará (ALIPA), visto que possibilitará registros contundentes da fala regional, na região de Belém/PA.

AS REDES DE PONTOS - *LOCÚS* DA PESQUISA

A pesquisa perpassou por pontos linguísticos traçados geograficamente, num contexto histórico-cultural e socioeconômico da área pesquisada, possibilitando um olhar geográfico para poder recortar o territorial, visando estabelecer a divisão desses pontos linguísticos.

Assim, o *locus* da pesquisa incidiu, especificamente, no município de Belém, no estado do Pará, nos bairros de Benguí, Guamá, Souza, Nazaré e Pedreira, constituindo a rede de pontos, com representação das limitações situadas na rosa do vento – pontos cardeais: Norte, Sul, Leste e Oeste.

De acordo com Coseriu (1982), a geografia linguística pode ser designada, hoje, como o método dialetológico que pressupõe o registro em mapas especiais de um número relativamente elevado de formas linguísticas.

Nesse caso, a realidade do povoamento belenense, onde os Distritos administrativos dos bairros de Belém, que se inferem no município de Belém, capital do Estado do Pará e Metrópole da Amazônia, são divididos oficialmente em 71 bairros e 8 distritos administrativos,

conforme dados populacionais do Censo de 2016, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O questionário linguístico foi organizado nos aspectos fonético-fonológico, semântico-lexical, morfossintático, prosódico, pragmático discursivo, metalinguístico, com técnicas apropriadas para a sua elaboração, tendo como resultados bastante positivos, na recolha de informações e, conseqüentemente, na qualificação dos dados obtidos. Esse é o procedimento seguido pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL, 2001).

Ressaltamos que, neste trabalho, optamos em usar a segunda versão publicada do Questionário Fonético-Fonológico (QFF/2001), proposta pelo Comitê de elaboração do Projeto para o Atlas Linguístico do Brasil. Por ser de caráter experimental e passível de modificações, contribuirá para trabalho futuros de análise comparativas entre diferentes regiões do Brasil.

CONSTITUIÇÃO DOS CORPUS

Para compor o *corpus* foi necessário a escolha do sujeito que estivesse adequado aos critérios propostos pelo Atlas Linguístico do Brasil (ALiB):

- pessoas de ambos os sexos (masculino/feminino);
- serem nativos do ponto linguístico pesquisado;
- não terem vivido mais de 1/3 de suas vidas fora do lugar onde nasceram;
- ter uma renda igual ou inferior a dois (2) salários-mínimos vigentes na época da pesquisa;
- ter a faixa etária: adultos (a partir de 50 anos) e jovens (entre 18 e 30 anos); e
- ter escolarização até a quarta série ou analfabetos.

Diante do exposto foi preciso uma leitura cuidadosa dos sujeitos para aplicação do Questionário Fonético-Fonológico (QFF), cuja finalidade foi a de verificar a realidade da cidade de Belém, com vistas a identificar os fenômenos linguísticos no aspecto fonético-fonológico, característicos da diferenciação da unidade linguística dos falantes em relação ao proposto pelo QFF/ALiB.

Assim, os 20 informantes que forneceram material de áudio para a pesquisa residiam nos bairros: Benguí, Guamá, Souza, Nazaré e Pedreira da cidade de Belém/ Pará. Então, a partir das entrevistas e incentivando os sujeitos a ficarem mais à vontade para melhor responderem as perguntas propostas pelo questionário fonético-fonológico, com o intuito de dar início a uma análise de todas as variantes obtidas, em relação as perguntas do QFF, num total de 159 perguntas, sendo que, nesta pesquisa, trabalhamos o fenômeno linguístico da transformação do /ND/ em /N/ e do /MB/ em /M/, com apenas 8 (oito) perguntas referentes às questões de número : (27, 52, 53, 91, 92, 121, 140 e 148) que constituem o *corpus* da pesquisa.

Conforme Tarallo (2001), esse modelo teórico metodológico parte da identificação do objeto, o fato linguístico – a língua falada. No que se refere à teoria, esta consiste na investigação científica sobre a língua, servindo como suporte para definir os procedimentos metodológicos a serem empregados durante o estudo

FENÔMENOS LINGUÍSTICO - TRANSFORMAÇÃO DO /ND/ EM /N/ E DO /MB/ EM /M/

A língua como fato social, passou a ser compreendida e entendida a partir do concreto, presente e dinâmico, em uso por uma determinada comunidade de fala real, onde a variação é continua no constatar de que a língua é heterogênea. Nesse contexto, fenômeno de transformação do /nd/ em /n/ e do /mb/ em /m/, ocorre em função dos fonemas /n/ e /d/ serem dentais e o som de uma está muito próximo da outra, o que, segundo Bagno (2003, p.65), ocorre quando a língua toca levemente o céu da boca onde se encaixam os dentes da arcada superior. Tal fenômeno também é um tipo de assimilação.

Assim, observamos algumas palavras que ‘sofrem’ esse fenômeno, como: *falando* > *falanu* > [fa. 'lẽ.nu]; *campo* > *capu* > [kẽ.pu] > [kẽ.mu]; *correndo* > *correno* > [koɾ 'ẽdu]; *chorando* > *chorano* > [ʃoɾ 'ẽdu]; *pulando* > *pulano* > [pul'ẽdu]; *fervendo* > *fervedu* > [fẽr. 'vẽ. du]; entre outros.

Para levantamento dos dados para a análise da existência ou não da transformação do /nd/ em /n/ e do /mb/ em /m/, utilizamos as seguintes perguntas do Questionário Fonético-Fonológico do Atlas Linguístico do Brasil, constituídas num total de 8 (oito), que foram:

QUESTÃO 27. Quando a água da panela está bem quente, cheia de bolinhas, como é que se diz que ela está?

Resposta: FERVENDO Fonética: [fẽr. 'vẽ. du]

QUESTÃO 52. Quando se faz assim (mímica) numa canoa, numa embarcação, está se fazendo o quê?

Resposta: REMANDO Fonética: [re. 'mẽ.du]

QUESTÃO 53. ... uma propriedade grande onde se cria gado, se planta café, cacau ou ... (Contextualizar) Obter a forma inserida em contexto mais amplo.

Resposta: FAZENDA Fonética: [fẽ. 'zẽn.dẽ]

QUESTÃO 91. ... aquilo que representa o país, que é verde, amarelo, azul e branco?

Resposta: BANDEIRA Fonética: [bẽn. 'dej.rẽ]

QUESTÃO 92. Quem nasce no Rio de Janeiro é carioca. E quem nasce em Pernambuco?

R e s p o s t a : Fonética: [per.nẽm.bu. 'ka.nu]

PERNAMBUCANO

QUESTÃO 121. ... aquele buraquinho que se tem no meio da barriga?

Resposta: UMBIGO Fonética: [ũm. 'bi.gu]

QUESTÃO 140. Aquele calçado aberto, trançadinho, usado no verão, que tem uma tira que prende no calcanhar?

Resposta: SANDÁLIA Fonética: [zẽ. 'da.li.ɐ]

QUESTÃO 148. Uma pessoa que não está acordada, está _____ (mímica)?

Resposta: DORMINDO Fonética: [dor. 'mĩ. du]

A partir das entrevistas com os sujeitos nas redes de pontos nos bairros: Benguí, Guamá, Souza, Nazaré e Pedreira, elaboramos um quadro, em que a transcrição dos registros de áudio das perguntas do Questionário Fonético-Fonológico do ALiB fomenta informações da coleta de dados

para análises dos registros de campo do fenômeno linguístico: transformação do /nd/ em /n/ e do /mb/ em /m/. Conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Fenômeno Linguístico: transformação do /nd/ em /n/ e do /mb/ em /m/ a partir das perguntas do Questionário Fonético-Fonológico do ALiB

Q27 [feh. 'vê.do]	Benguí				Guamá				Souza	
	Suj01 [feh. 'vê.no]	Suj02 [feh. 'vê.no]	Suj03 [feh. 'vê.do]	Suj04 [feh. 'vê.do]	Suj05 [feh. 'vê.do]	Suj06 [feh. 'vê.do]	Suj07 [feh. 'vê.do]	Suj08 [feh. 'vê.do]	Suj09 [feh. 'vê.do]	Suj10 [feh. 'vê.no]
Q52 [re. 'mîn.do]	Nazaré				Pedreira				Souza	
	Suj13 [feh. 'vê.do]	Suj14 [feh. 'vê.do]	Suj15 [feh. 'vê.do]	Suj16 [feh. 'vê.do]	Suj17 [feh. 'vê.do]	Suj18 [feh. 'vê.do]	Suj19 [feh. 'vê.do]	Suj20 [feh. 'vê.do]	Suj11 [feh. 'vê.do]	Suj12 [feh. 'vê.do]
Q53 [fe. 'zên.de]	Benguí				Guamá				Souza	
	Suj01 [re. 'mî.no]	Suj02 [re. 'mî.no]	Suj03 [re. 'mîn.do]	Suj04 [re. 'mîn.do]	Suj05 [re. 'mî.no]	Suj06 [re. 'mîn.do]	Suj07 [re. 'mî.no]	Suj08 [re. 'mî.no]	Suj09 [re. 'mî.no]	Suj10 [re. 'mî.no]
Q91 [bîn. 'de:re]	Nazaré				Pedreira				Souza	
	Suj13 [re. 'mîn.do]	Suj14 [re. 'mîn.do]	Suj15 [re. 'mîn.do]	Suj16 [re. 'mîn.do]	Suj17 [re. 'mîn.do]	Suj18 [re. 'mîn.do]	Suj19 [re. 'mîn.do]	Suj20 [re. 'mîn.do]	Suj11 [re. 'mîn.do]	Suj12 [re. 'mîn.do]
Q92 [per. nêl. bû. 'ka.no]	Benguí				Guamá				Souza	
	Suj01 [feh. 'zên.re]	Suj02 [fe. 'zên.re]	Suj03 [fe. 'zên.de]	Suj04 [fe. 'zên.de]	Suj05 [fe. 'zên.de]	Suj06 [fe. 'zên.de]	Suj07 [fe. 'zên.de]	Suj08 [fe. 'zên.de]	Suj09 [fe. 'zên.de]	Suj10 [fe. 'zên.de]
Q99 [per. nêl. bû. 'ka.no]	Nazaré				Pedreira				Souza	
	Suj13 [per. nêl. bû. 'ka.no]	Suj14 [per. nêl. bû. 'ka.no]	Suj15 [per. nêl. bû. 'ka.no]	Suj16 [per. nêl. bû. 'ka.no]	Suj17 [per. nêl. bû. 'ka.no]	Suj18 [per. nêl. bû. 'ka.no]	Suj19 [per. nêl. bû. 'ka.no]	Suj20 [per. nêl. bû. 'ka.no]	Suj11 [per. nêl. bû. 'ka.no]	Suj12 [per. nêl. bû. 'ka.no]

Fonte: ALVES, (2019)

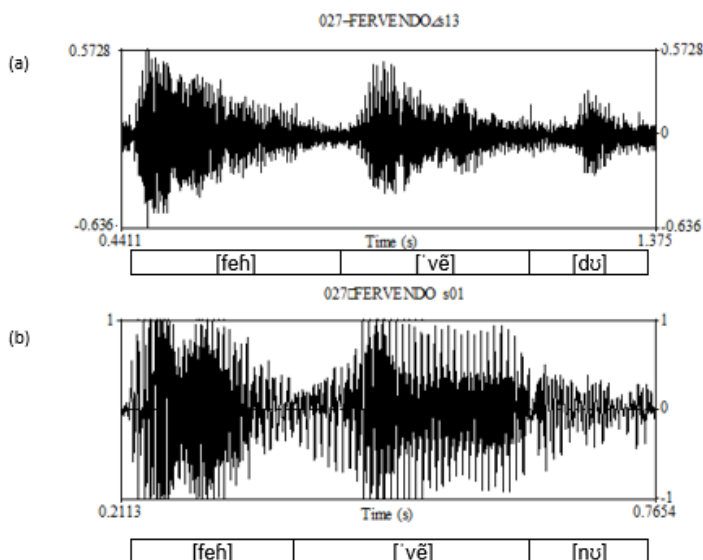
Q121 [ôm. 'bi.go]	Benguí				Guamá				Souza	
	Suj01 [ôm. 'bi.go]	Suj02 [ôm. 'bi.go]	Suj03 [ôm. 'bi.go]	Suj04 [ôm. 'bi.go]	Suj05 [ôm. 'bi.go]	Suj06 [ôm. 'bi.go]	Suj07 [ôm. 'bi.go]	Suj08 [ôm. 'bi.go]	Suj09 [ôm. 'bi.go]	Suj10 [ôm. 'bi.go]
Q140 [zê. 'da. li.ê]	Nazaré				Pedreira				Souza	
	Suj13 [ôm. 'bi.go]	Suj14 [ôm. 'bi.go]	Suj15 [ôm. 'bi.go]	Suj16 [ôm. 'bi.go]	Suj17 [ôm. 'bi.go]	Suj18 [ôm. 'bi.go]	Suj19 [ôm. 'bi.go]	Suj20 [ôm. 'bi.go]	Suj11 [ôm. 'bi.go]	Suj12 [ôm. 'bi.go]
Q148 [dor. 'mîn.do]	Benguí				Guamá				Souza	
	Suj01 [zê. 'da. li.ê]	Suj02 [zê. 'da. li.ê]	Suj03 [zê. 'da. li.ê]	Suj04 [zê. 'da. li.ê]	Suj05 [zê. 'da. li.ê]	Suj06 [zê. 'da. li.ê]	Suj07 [zê. 'da. li.ê]	Suj08 [zê. 'da. li.ê]	Suj09 [zê. 'da. li.ê]	Suj10 [zê. 'da. li.ê]
Q149 [dor. 'mîn.do]	Nazaré				Pedreira				Souza	
	Suj13 [dor. 'mîn.do]	Suj14 [dor. 'mîn.do]	Suj15 [dor. 'mîn.do]	Suj16 [dor. 'mîn.do]	Suj17 [dor. 'mîn.do]	Suj18 [dor. 'mîn.do]	Suj19 [dor. 'mîn.do]	Suj20 [dor. 'mîn.do]	Suj11 [dor. 'mîn.do]	Suj12 [dor. 'mîn.do]

Mediante ao exposto nesse Quadro 1 apresentado, que contém as informações referentes ao fenômeno linguística – da transformação do /nd/ em /n/ e do /mb/ em /m/, mostrando as respostas que os 20 sujeitos, 10 (dez) homens e 10 (dez) mulheres, agrupados por questões e por bairros (rede de pontos), num total de 8 (oito) questões do Questionário Fonético-Fonológico QFF, onde 14 sujeitos ou não responderam ou responderam com léxico diferente a resposta prevista ao proposto pela QFF/ ALiB, de forma que tivemos que excluí-los por não possibilitar o estudo do fenômeno em questão.

As 146 palavras usadas na análise correspondem a 91,3% do total, sendo que nos registros foram observados 17 fenômenos (11,6% das respostas analisadas), em que 6 (seis) sujeitos estão no Benguí (18,8% dos registros desse bairro), 4 (quatro) no Guamá (12,5% dos registros desse bairro), 5 (cinco) no Souza (15,6% dos registros desse bairro), nenhum em Nazaré e 2 (dois) na Pedreira (6,3% dos registros desse bairro).

De forma geral, nos dados de campo para o estudo do fenômeno da transformação do /nd/ em /n/ e de /mb/ em /m/, registramos palavras, como “[bẽn. 'dej.rɐ]”, “[per.nẽ.bu. 'ka.nu]” e “[ũm. 'bi.gu]”, em que nenhum sujeito fez o fenômeno, sendo importante destacar que das perguntas do Questionário Fonético-Fonológico do ALiB que contém o encontro /mb/ não houve a existência do fenômeno da transformação do /mb/ em /m/. Com base nos dados coletados, apresentamos nos espectrogramas, exemplos referentes ao fenômeno, demonstrando na palavra *fervendo* > [feh. 'vẽ.du] > [feh. 'vẽ.nu]. como observados nas Figuras 1a e 1b, do espectrograma a seguir:

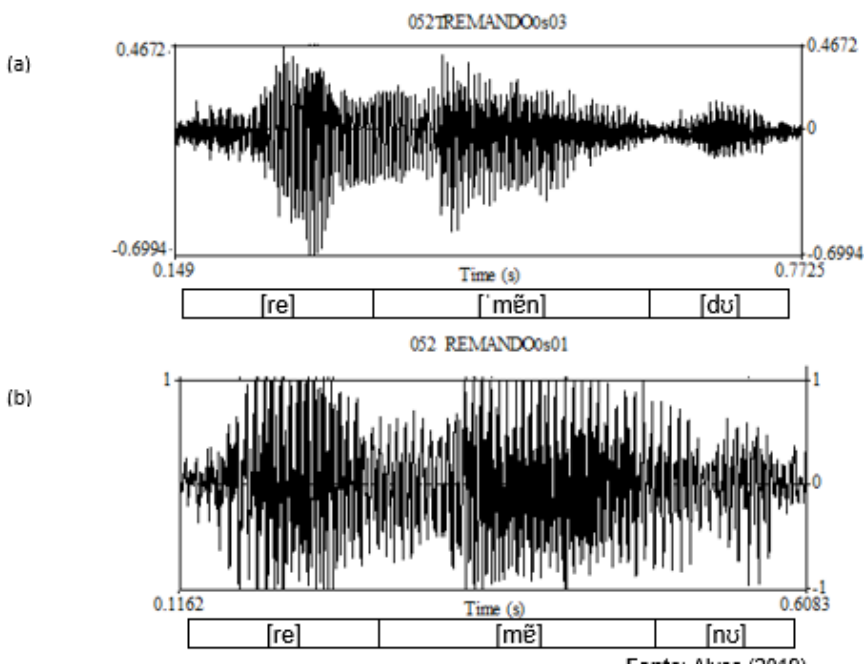
Figura 1 – Espectrograma das palavras: (a) [feh. 'vẽ.du] e (b) [feh. 'vẽ.nu]



É mostrado na Figura 1a, que a pronúncia da palavra [feh. 'vẽ.du] pelo Suj13 durou 0,9339s, e a sílaba [feh] foi de 0,3654s, visto que a sílaba ['vẽ] foi de 0,3415s e [du] de 0,2269s. Enquanto, que a pronúncia da palavra [feh. 'vẽ.nu], representada pela Figura 2a, mostra que o Suj1 durou 0,4541s, a sílaba [feh] foi de 0,1819s, e a sílaba ['vẽ] de 0,2488s e [nu] foi de 0,1234s

Nesse contexto, ao comparamos os espectrogramas das palavras [feh. 'vẽ.du] e [feh. 'vẽ.nu], percebemos no fenômeno a transformação do /nd/ em /n/, visto que a pronúncia da sílaba ['vẽ], na palavra [feh. 'vẽ.nu], mostra a amplitude das ondas maiores, mais do que quando pronunciamos essa sílaba na palavra sem o fenômeno; outro exemplo é a palavra [re. 'mẽ.du], como podemos observar nos espectrogramas, nas Figuras 2a e 2b, a seguir:

Figura 2 – Espectrograma das palavras: (a) [re. 'mẽn.du] e (b) [re. 'mẽ.nu]



A Figura 2a mostra que a pronúncia da palavra [re. 'mẽn.du] pelo Suj3 durou 0,6235s, e a sílaba [re] foi de 0,2491s, enquanto

que a sílaba [*'mẽn*] foi de 0,2267s, a sílaba [*du*] de 0,1477s. Entretanto, na Figura 2b, a pronúncia da palavra [*re. 'mẽ.nu*] pelo Suj1 durou 0,4920s, a sílaba [*re*] foi de 0,1835s, visto que a sílaba [*'mẽ*] foi de 0,2249s e [*nu*] de 0,0836s.

Assim, comparando os espectrogramas das palavras [*re. 'mẽn.du*] e [*re. 'mẽ.nu*], percebemos que a pronúncia da sílaba [*'mẽ*], na palavra [*re. 'mẽ.nu*] tem mais ondas com amplitude de maior intensidade quando pronunciamos a sílaba sem o fenômeno, além desse exemplo, podemos ver claramente na sílaba [*nu*] que as ondas não se atenuam muito com relação a sílaba anterior.

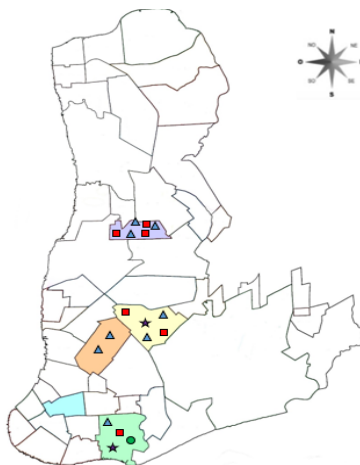
A partir dessas análises, elaboramos a Carta fonético-fonológico – fenômeno linguístico transformação do /nd/ em /n/ e do /mb/ em /m/, conforme visto a seguir:

Carta Fonético-Fonológico – Fenômeno Linguístico Transformação do /ND/ em /N/ e do /MB/ em /M/

Distribuição dos Sujeitos pelos bairros

	Bengui	Guamá	Souza	Nazaré	Pedreira
▲	Suj1	Suj5	Suj9	Suj13	Suj17
■	Suj2	Suj6	Suj10	Suj14	Suj18
●	Suj3	Suj7	Suj11	Suj15	Suj19
★	Suj4	Suj8	Suj12	Suj16	Suj20

LEGENDA	
●	Bengui
●	Guamá
●	Souza
●	Nazaré
●	Pedreira



Para compreender a descrição da carta fonético-fonológico, representada no mapa anterior – transformação do /nd/ em /n/ e do /mb/ em /m/, onde fizemos a distribuição dos sujeitos por redes de pontos. Por exemplo, na primeira rede de ponto, que é o bairro do

Benguí, estão os Sujeitos de 1 a 4; na segunda rede de ponto, o bairro do Guamá, estão os Sujeitos de 5 a 8; na terceira rede de ponto, no bairro do Souza, estão os Sujeitos de 9 a 12; na quarta rede de ponto, o bairro do Nazaré, estão os Sujeitos de 13 a 16; e na quinta rede de ponto, no bairro do Pedreira, estão os Sujeitos de 17 a 20.

Entretanto, as falas dos sujeitos foram representadas por símbolos e cores, como triângulo na cor azul que corresponde aos Suj1, Suj5, Suj9, Suj13 e Suj17; quadrado na cor vermelha se refere ao Suj2, Suj6, Suj10, Suj14 e Suj18; círculo na cor verde, se remete aos Suj3, Suj7, Suj11, Suj15 e Suj19; e estrela, na cor lilás, se relaciona aos Suj4, Suj8, Suj12, Suj16 e Suj20, correlacionando aos bairros apresentados na legenda.

Na carta fonético-fonológico no fenômeno linguístico – transformação do /nd/ em /n/ e do /mb/ em /m/ estão registrados 17 fenômenos observados, em que 6 (seis) fenômenos estão no Benguí, onde apenas dois sujeitos falaram (Suj01 e Suj02); 4 (quatro) fenômenos no bairro do Guamá, foram dito por todos os sujeitos (Suj05 a Suj08); 5 (cinco) fenômenos no bairro do Souza, onde apenas três sujeitos falaram (Suj09, Suj10 e Suj12); nenhum no bairro de Nazaré e 2 (dois) fenômenos no bairro da Pedreira, onde um sujeito usou o fenômeno (Suj18).

Mediante ao registro exposto, observamos que alguns sujeitos não responderam ou não quiseram responder as perguntas do Questionário Fonético-Fonológico, mostrando que nem todas as respostas coincidiram com o proposto pelo QFF/Atlas Linguístico do Brasil. A existência de 17 respostas com o fenômeno indica que no falar belenense ocorre a transformação do /nd/ em /n/, mas, não acontece o fenômeno linguístico referente ao /mb/ em /m/.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Sabemos que a língua tem suas variações, como a fonética – som, lexicais – vocabulário, semântica – sentido das palavras, onde norteia o uso da língua, de acordo com a situação e a condição sociocultural do

falante, mostrando que existem diferenças geográficas, em que a língua portuguesa abarca uma quantidade de falantes disperso pelo mundo.

Para Mussalim e Bentes (2001, p. 39), os parâmetros linguísticos são diversos, visto que “no ato de interagir verbalmente, um falante utiliza a variedade linguística relativa à sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, gênero e segundo a situação em que se encontra”. Entretanto, toda língua é adaptável a comunidade que a utiliza, além de funcionar como um sistema completo que permite a uma população entender e compreender o mundo em que vive, além de divulgar a cultura do povo que a fala.

Perini (2010) destaca que o sufixo de gerúndio – **ndo**, do português padrão, é geralmente pronunciado, tanto em Minas Gerais como em outras regiões, sem o [d], ou seja, **no**. Para o autor, essa redução caracteriza a forma não padrão, não é resultante de uma regra fonológica, e sim morfollogicamente condicionada, por afetar somente esse sufixo.

Nos estudos de Amaral (1981 [1951]), em *O Dialeto Caipira* – onde é mostrado o processo de assimilação de /nd/>/n/ como marca presente no dialeto do Português Brasileiro, considerando o ponto de vista de Marroquim (1934), Melo (1946) e Silva Neto (1952) – são ressaltadas que as mudanças /nd/ em /nn/, /mb/ em /m/ são assimilações que se verificam no perpassar do tempo e espaço, e, que no singular, ocupam a homogeneidade no Norte da Península Ibérica e no Sul da Itália.

Além disso, essa assimilação [nd], [nn], [n] não é exclusividade da língua portuguesa falada no Brasil, visto de que há informação, de que também está presente na região de Beira Alta – Portugal, em textos escritos do século XVI, onde aparecia nas línguas românicas.

Cristófar (2007) apresenta um estudo sobre alguns aspectos de mudanças na organização da sequência sonora do português de Belo Horizonte para investigar a interação entre processos fonológicos e os componentes morfológicos e sintáticos da gramática. Para a autora, em algumas variações do português brasileiro ocorrem formas, como: fala[nu] e men-

ti[nu], para falando e mentindo, respectivamente, onde a sequência de vogal nasal acentuada seguida de /d/ passa a /n/ que, segundo palavras da autora:

Quando temos [falãdu] a consoante nasal cumpre o seu papel de nasalizar a vogal precedente e /do/ ocorre como a sílaba final. Quando temos [falãnu], a consoante nasal cumpre o seu papel de nasalizar a vogal precedente, mas a consoante nasal irá também ocupar a posição de consoante inicial da sílaba final. (CRISTÓFARO, 2007, p. 61).

No ponto de vista da autora, na pesquisa de Oliveira e Marin (2005), onde é abordado o fenômeno de apagamento da consoante /d/ a partir de um estudo acústico, de base experimental, embasado na Fonologia Articulatória e no acústico, permitindo vincular a produção, a percepção da fala e construir para verificação de relações entre os aspectos acústicos – físicos/fisiológicos e aos do sistema da língua, pontuando que a investigação de um determinado som pode ser influenciada por outro som (GREGIO *et al*, 2006).

Para Bagno (2007, p. 18), o português não padrão é diferente, porque não é o mesmo português da classe social dominante, sendo considerado errado pelos sujeitos que pertencem a essa classe, por não obedecer às regras do português padrão, pois para o autor “não existe uma língua que seja uma só”, mas uma língua repleta de variedades linguísticas, geográficas, de gênero, socioeconômica, etárias, de nível de instrução, urbanas, rurais, entre outras. Ou seja, é como cada sujeito falasse a sua própria língua que, ao mesmo tempo, pode ser entendida por todos os falantes, uma vez que o código falado é comum em sua base linguística.

O próprio autor expõe porque é tão comum os sujeitos/pessoas dizerem “falano”, “comeno”, “cantano”, em vez de falando, comendo, cantando, até mesmo os falantes escolarizados em situação informal e ambiente descontraído, pronunciam com a terminação [n] no lugar de [nd].

Nesse contexto, o fenômeno linguístico a transformação do /nd/ em /n/ e do /mb/ em /m/, ocorre quando os sujeitos falam “falano”,

“comeno”, “cantano” em vez de “falando”, “comendo”, “cantando”, que podem ser explicados, visto que os fonemas /n/ e /d/ são dentais, produzidos pela mesma zona de articulação, ‘sofrendo’ a pressão do fenômeno de assimilação, enquanto, que esse fenômeno também acontece com as consoantes bilabiais /b/ e /m/, na transformação do /mb/ em /m/.

Assim, o fenômeno fonológico tem registro desde a formação da língua portuguesa, sendo recorrente a uma regra variável na língua falada em diversas regiões do Brasil. Entretanto, Hora e Aquino (2012), ao observarem essa variação linguística, apontam o fenômeno como muito produtivo em várias regiões do país e consideram haver uma assimilação do fonema /d/ pelo /n/, para depois haver o apagamento do fonema (nd>-nn>-n) que, segundo Cagliari (2002, p. 101), “é o processo que ocorre quando há a supressão de um segmento da forma básica de um morfema”, por exemplo: *remar* > *remando* > *remano*.

Bagno (2010), em sua obra – *A Língua de Eulália*, mostra que o modo dos sujeitos falarem diferentes, pode ser explicado por ciências. Como: a linguística, sociolinguística, a história, a sociologia e a psicologia, pois consideram as diferenças reais de fala de cada indivíduo no uso da língua.

Vale ressaltar que a redução de [ndo] para [no] sai do padrão, contudo, é um fenômeno difundido entre os falantes do português do Brasil, o próprio autor Marcos Bagno (2010) dita que os fonemas /n/ e /d/ pertencem a família das consoantes dentais, que devido a força de articulação da língua surge a assimilação devido os sons serem diferentes, mas devido ao parentesco, se tornam iguais, semelhantes.

Observamos que a língua falada é uma diversidade linguística, heterogênea, dinâmica, e um importante tempero para a vida em sociedade, uma vez que está interligada ao modo de interagir socialmente do sujeito em sociedade, portanto, a língua em uso, tanto a escrita como a oral têm que encontrar um ponto de equilíbrio, adentrando o uso do sistema linguístico em diferentes situações de uso concreto dessa língua.

Ao final da pesquisa foi possível constatar que o fenômeno linguístico – transformação do /nd/ em /n/ e de /mb/ em /m/, é recorrente aos registros dos fenômenos encontrados quando a transformação do /nd/ em /n/, ressaltando que as palavras *bandeira* > [bẽn. 'dej.rɐ]; *Pernambuco* > [per.nẽm.bu. 'ka.nũ]; *umbigo* > [ũm. 'bi.gũ]; não houve a pronúncia do fenômeno pelos sujeitos da pesquisa. Entretanto, a transformação do fenômeno linguístico /mb/ em /m/, relacionado as perguntas do QFF/ALiB (2001), mostrou que não houve fenômeno, se justificando que a amplitude das ondas em relação as palavras, proposta pelo QFF, são maiores do que quando pronunciadas sem o fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o questionamento epistemológico acerca da linguagem, ainda temos a curiosidade de estudar a língua/linguagem, desde os primórdios de nossos antepassados, enlaçados nos mitos, lendas, cantos, rituais ou por trabalhos eruditos que buscam conhecer essa capacidade humana, a fala. E mesmo que a língua seja histórica, situada na heterogeneidade do falante, está à mercê de variações e mudanças no espaço e no tempo.

Nesse sentido, a proposta da pesquisa foi descrever a realidade linguística da cidade de Belém com vistas a identificar o fenômenos linguístico fonético-fonológicos transformação do /nd/ em /n/ e /mb/ em /m/, característicos da diferenciação da unidade linguística dos falantes em relação ao proposto pelo QFF/ALiB, e sistematizar os dados em função da maior frequência, conforme os aspectos fonético-fonológicos desses falares belenenses, *locús* da pesquisa, similitude comparado ao proposto pelo Questionário Fonético-Fonológico (QFF) (ALiB, 2001). Assim, teve como objeto de estudo a fala no sentido fonético-fonológico, pontuando compreender esses fenômenos do falar belenense, analisando os registros dos enunciados fônicos usadas pelos sujeitos da região, percebendo o desafio de cartografar a variação linguística nesse município.

A pesquisa se alicerçou na metodologia da geolinguística, tendo como base a elaboração de cartas geográficas, mapas ou atlas lingüís-

ticos, mostrando os dados obtidos *in lócus*, referente a um ou mais fenômenos linguísticos dessa região, que ainda prevê critério de seleção dos informantes e das localidades; com o auxílio de questionários; a publicação dos resultados em atlas linguísticos e o estudo e a interpretação do material fornecido pelos mapas

Ressaltamos que a importância social dos estudos da linguagem, inseridos nas práticas socioculturais do sujeito, quando se refere aos aspectos fonético-fonológico para o homem e sua existência, se justifica nos falares próprios desse sujeito, quando a variação linguística estiver presente numa determinada comunidade ou região.

Nesse sentido de que a fala se constrói a partir dos sons, e que muitas vezes se diferencia da nossa língua falada-pronunciada, a fonética não se ocupa do conhecimento de qualquer som, mas lhe interessa estudar os sons produzidos pelos seres humanos, diálogos entre o som e a fala na enunciação do sujeito, destacando, que, para linguística, a fonética tem o objetivo específico: de investigar os sons da fala e, em especial, os sons que estruturam as várias línguas do mundo.

Assim, alicerçamos conforme Cristóforo (2007, p. 23), “fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, a classificação e a transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”, constatando o empirismo da experiência de fala, como investigação de sistemas linguísticos, embasada na observação do sujeito falante

Nesse contexto, os aspectos sonoros de uma língua formam a primeira realidade linguística com a qual se defronta um ouvinte, constituindo, por conseguinte, os dados materiais de uma dada língua ou fala quando relacionado ao fonético-fonológico no enunciado do sujeito em sociedade.

No proceder, observamos que os sujeitos da pesquisa variam de profissões, como pedreiro, faxineiro, merendeiros, domésticas e outras. Suas idades variavam entre 60 a 80 anos, com escolaridade máxima de 1ª a 4ª série incompleta. Nesse sentido, usamos a segunda versão

publicada do Questionário Fonético-Fonológico (QFF/2001), proposta pelo Comitê de elaboração do Projeto para o Atlas Linguístico do Brasil. Por ser de caráter experimental, e passível de modificações, que contribuiria para trabalhos futuros de análise comparativas entre diferentes regiões do Brasil.

Como podemos observar no fenômeno linguístico transformação do /nd/ em /n/ e /mb/ em /m/ foram recorrentes aos registros dos fenômenos encontrados quando a transformação do /nd/ em /n/, ressaltando que as palavras *bandeira* > [bẽn. 'dej.rẽ]; *Pernambuco* > [per.nẽm.bu. 'ka.nũ]; *umbigo* > [ũm. 'bi.gũ]; não houve a pronúncia do fenômeno pelos sujeitos da pesquisa. No entanto, a transformação do fenômeno linguístico /mb/ em /m/, relacionado as perguntas do QFF/ALiB (2001), mostrando que não houve tal fenômeno, quanto as palavras propostas pelo questionário fonético-fonológico.

Mediante ao proposto pela pesquisa, comprovamos que existe um falar fônico belenense, e esse falar se difere do falar proposto pelo QFF/ALiB, diante dos fatos, os dados da pesquisa contribuem para o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e para o Atlas Linguístico do Pará (ALIPA), possibilitando registros contundentes da fala que caracteriza o falar no aspecto fonético-fonológico do sujeito belenense no estado do Pará.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. O dialeto caipira. São Paulo: HUCITEC,]; Brasília: INL, 1981 [1951].
- ALMEIDA, A.N.S; OLIVEIRA, A. J. Você fala cantano? Uma análise do apagamento de /d/ em gerúndios no falar de Maceió/AL. Revista Letrônica – PPGL-PUCRS. Porto Alegre. V.10, n.1. 2017. jan-jun. p. 200-209.
- BAGNO, M. A língua de Eulália: novela sociolinguística. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BAGNO, M. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- BAGNO, M. A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- CAGLIARI, L. C. Análise fonológica: introdução teoria e a prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB (Brasil). Atlas linguístico do Brasil: questionários 2001. Londrina: UEL, 2001.
- COSERIU, E. O homem e sua linguagem. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1982.
- CRISTÓFARO, T. S. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- FREITAS, R. M. K. A expressão do passado imperfeito no português: variação/gramatização e mudança – Florianópolis – UFSC, 2007.
- FERREIRA, J. S. O apagamento do /d/ em morfema de gerúndio no dialeto de São José do Rio Preto. (Dissertação) (Mestrado)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.
- FERREIRA, J. S.; TENANI, L.; GONÇALVES, S. C. L. O morfema de gerúndio “ndo” no português brasileiro: análise fonológica e sociolinguística. O morfema de gerúndio “ndo” no português brasileiro: análise fonológica e sociolinguística. Revista Letras e Letras, v. 28, n. 1, p. 167-188, jan-jun. 2012.
- GREGIO, F. N. et al. Modelos teóricos de produção e percepção da fala como um sistema dinâmico. Revista CEFAC, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 244-247, abr/jun, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2019.
- HORA, D. da; AQUINO, M. de F. S. Da fala para a leitura: análise variacionista. Alfa, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 1099-1115, ago. 2012.
- MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Contexto, 2006. v. 1.
- NASCIMENTO, K.R.S; ARAÚJO, A.A; CARVALHO, W.J.A. A redução do gerúndio no falar popular de fortaleza: um olhar variacionista. Revista Veredas Atemática – PPG-Linguística/UFJF – Juiz de Fora 2013/2 - p. 398-413.
- OLIVEIRA, A.J.de. Comendo o final das palavras: análise variacionista da haplogogia, elisão e apócope em Itaúna/MG. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- OLIVEIRA, L.; MARIN, S. Patterns of velum coordination in Brazilian Portuguese/ Padrões de coordenação velum no português brasileiro. PAPI. 2005. Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. 2005.
- PERINI, M. A. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SAUSSURE, F. de. Curso de linguística geral. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.
- TARALLO, F. A pesquisa sociolinguística. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O ITEM *ASSIM* COMO MARCADOR DISCURSIVO NA FALA DA COMUNIDADE AFRO-INDÍGENA DE JURUSSACA-PA³⁰

Rosana Siqueira de Carvalho do Vale³¹

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este capítulo tem por objetivo descrever e analisar o item linguístico “*assim*”, como elemento multifuncional e interacional dentro do discurso, em duas entrevistas com moradores da comunidade afro-indígena³² de Jurussaca. Para tanto, baseamo-nos nos pressupostos teóricos de Marcuschi (1986, 1989, 1997), Kerbrat-Orecchioni (2006), Jubran e Koch (2006), os quais definem, caracterizam e descrevem os marcadores no discurso.

O interesse por esse item ocorreu, após o mapeamento da fala dos moradores da comunidade de Jurussaca-PA, ao percebemos o uso frequente do item *assim*, que por vezes, surgia na conversa dos entrevistados, tanto do sexo masculino quanto do feminino, em diferentes contextos, apresentando variação mórfica, semântica, sintática e conversacional/discursiva.

Ao examinarmos o funcionamento discursivo do item linguístico *assim*, constatamos que a literatura acerca da temática é muito ampla e difusa, pois conforme Jubran e Koch (2006), este item pode variar funcionalmente, de elemento dêitico (no nível gramatical) até marcador discursivo (nível pragmático).

³⁰ Artigo científico para obtenção de nota na disciplina “(Des)Cortesia na Interação Professor/Aluno(s) na Sala de Aula”, orientado pelo Professor Dr. Luiz Antônio Silva.

³¹ Doutoranda da Universidade de São Paulo do Programa DINTER/UEPA/USP. Pesquisadora dos grupos GELIC/UEPa e CUMA/UEPA.

³² Oliveira (2015, p. 120) define como português afro-indígena “uma variedade rural vernacular do português brasileiro L1 falado por comunidades envolvidas em miscigenação afro-indígena, mas que selecionam politicamente o termo “afro” ou “indígena”, como é o caso de Jurussaca, com a auto identificação de comunidade quilombola.”

Desse modo, na intenção de promover uma amostragem sucinta e preliminar de tal uso, descrevemos aqui esse item somente como marcador discursivo sequencial (nível pragmático), com base em Jubran e Koch (2006), e nos pautando, também, nas ideias inscritas nas obras de Marcuschi (1986; 1989; 1997).

Em termos de organização, este capítulo foi estruturado em três tópicos: o primeiro apresenta uma revisão sucinta do aporte teórico referenciado neste estudo; o segundo abrange dados metodológicos da pesquisa, no que concerne lócus/ sujeitos, técnicas de coletas usadas na coleta de dados; ainda, aborda aspectos sociais da comunidade de Jurussaca. O terceiro apresenta a análise dos dados e seguindo a este, as considerações finais.

O APORTE TEÓRICO

O processo de interação: concepções e características

A linguagem humana é a forma pela qual o homem interage com outros membros de uma comunidade e com o mundo o cerca. Por meio da linguagem, esse homem se expressa, comunica ideias, pensamentos, desejos, anseios, sentimentos, modifica o contexto sociocultural no qual está envolvido, sendo o retrato de um tempo de uma geração.

Dessa forma, cada falante é usuário e agente modificador de sua língua, e como tal, nela imprime marcas que emergem das novas situações com que se depara. Nesse sentido, podemos constatar que a língua é instrumento privilegiado da projeção da cultura de um povo.

O vocábulo cultura, aqui, apreendido como o “conjunto das criações do homem que constituem universo humano (...), no qual, (...) as línguas são produtos da cultura para permitir a comunicação social. As mudanças na cultura determinam mudanças linguísticas” (Câmara Jr, 1986, p. 87).

Desde a antiguidade, o estudo da linguagem enquanto ato comunicativo já existia, pois os filósofos foram os primeiros a demonstrar o interesse em investigar a forma como é produzida e constituída a linguagem, de que maneira os atos verbais se manifestam, como as sentenças se organizam e as línguas se constituem, como dizemos o que dizemos, o porquê das seleções fonológicas, lexicais, semânticas e morfológicas, a relevância e ocorrência da interação na conversação. Dessa maneira, pesquisas em várias áreas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a história, a linguística, entre tantas e linhas teóricas, estruturalismo, funcionalismo, gerativismo, vêm buscando descrever, analisar, investigar como se processa os atos verbais e não verbais.

Os avanços e as diretrizes traçadas pelos linguistas demonstram a necessidade de entendermos como os homens agem e pensam os atos comunicativos.

A linguagem é própria do homem; entender como essa se manifesta e é realizada, nos vários contextos comunicativos, faz parte do espírito e da inquietude humana. Por isso, Faraco afirma que:

A interação e a linguagem na interação continuam recobertas por aquilo que o filósofo Heidegger (2002) chamava de *duplo incontornável*: não podemos, pela sua relevância para a compreensão das questões humanas, escapar de estudá-las (não podemos *contorná-las* no sentido de desviar delas; e não dispomos de qualquer teoria capaz de *contorná-las* (no sentido de traçar uma linha teórica que as contenha). (FARACO, 2005, p. 214)

No entendimento de que interação é linguagem e linguagem é interação, surge a ideia de Bakhtin/Volochinov (1988). Esses autores ressaltam que o homem é essencialmente um ser social e ideológico, visão esta que traduz o caráter conversacional e interacional da linguagem. Caráter conversacional e interacional esse relevante nesse estudo.

Os estudos acerca da conversação datam, do século XX, da década de 60, com a publicação da obra *Studies in Ethnomethodology*, por

Harold Garfinkel. Este autor além de trazer uma nova visão acerca da conversação, contestando a forma como a sociologia tradicional realiza seus estudos, bem como os métodos adotados por ela, cria, assim, um novo paradigma de análise, ao sair normativo para o interpretativo.

Contribuiu também para a modificação de perspectiva de análise, o trabalho do sociólogo Harley Sacks (1974), porque ele começou a conjecturar a possibilidade de investigar a conversa, incidindo nela, o seu objeto de estudo.

O trabalho de Sacks revela que a fala não é algo caótico e demonstra haver a troca de posição entre os falantes/ouvintes, mostra ainda ser tal troca uma recorrência na fala.

O pesquisador, também, verificou que na maioria das conversações, fala uma pessoa por vez, mas podendo haver a ocorrência de mais de um falante por turno, detectou a existência de turnos, e provou que estes não seriam fixos, existindo variação na ordem, no tamanho, entre tantas descobertas. Sacks (1974) comprovou que a conversação seria uma troca comunicativa ocorrida dentro de um contexto social e interacional.

Porém, este capítulo somente descreverá os aspectos de uma modalidade da língua: a falada, sendo concebida como atividade comunicativa. Nessa atividade, participam dois ou mais interlocutores, que compartilham o mesmo espaço e tempo e promovem a alternância no entre si nos papéis comunicativos.

Vale ressaltar que os assuntos discutidos, na modalidade oral da língua, no desenvolvimento do processo interativo, recebem a denominação de tópicos discursivos³³. Tais tópicos organizam-se em turnos³⁴ conversacionais, nos quais são identificados os marcadores conversacionais.

Mas Kebrat-Orecchioni (2006, p. 08) ressalta que:

³³ De acordo com Brown & Yule (1983) tópico discursivo seria por aquilo sobre o que os sujeitos envolvidos na interação falam num discurso.

³⁴ MARCUSCHI, (1986, p. 89) define turno conversacional como “a produção do falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado”.

Para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles *se* falem, ou seja, que estejam, ambos, “engajados” na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de **validação interlocutória**. Os cumprimentos, apresentações e outros rituais “confirmativos” desempenham, nesse sentido, um papel evidente. Mas a validação interlocutória se efetua, sobretudo, por outros meios mais discretos e, no entanto, fundamentais.

Verificamos que nos dados da fala da comunidade de Jussaca-Pa, o engajamento enunciado na citação acima, revelado não somente pela disposição verbal da conversação, mas pelos atos não verbais contidos e observados na coleta de dados, traduzido por uma conversa preenchida por gestos, sorrisos, comportamentos corporais dos falantes comprometidos com a realização do ato.

Para Marcuschi (1986, p. 14), a conversação seria a “primeira forma de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única que nunca abicamos pela vida a fora.”., sendo resultante de uma atividade interpessoal, realizada entre pelo menos dois indivíduos, em situação face a face, com ocorrência dentro de uma configuração contextual, na qual os participantes estão unidos por meio espaço-temporal e sócio histórico, havendo graus diferenciados desta coprodução discursiva, de acordo com a maior ou menor dialogia do texto.

A conversação permite inúmeras perspectivas científicas de estudo por um campo multidisciplinar, que abrange psicologia, sociologia, antropologia e linguística. Na área de conhecimento linguístico, é abordada pela pragmática, semiótica, análise textual e discursiva etc., fato que reforça a intenção de analisar os marcadores conversacionais / discursivos com base nos parâmetros da Análise da Conversação, Análise do discurso e Pragmática.

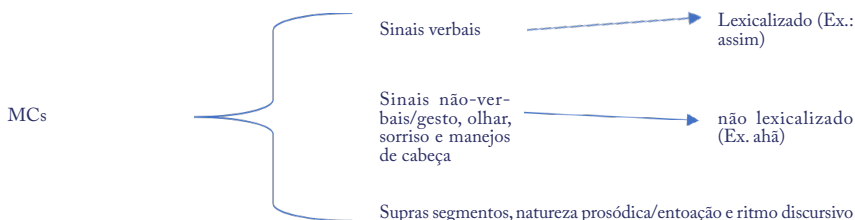
Na secção seguinte, buscamos conceituar e caracterizar as terminologias marcador conversacional e marcador discursivo.

Os marcadores conversacionais e/ou discursivos

Os marcadores conversacionais e/ou discursivos são concebidos sob diferentes perspectivas e vieses teóricos, embora não haja consenso na literatura existente acerca dessa denominação e principais características, faremos, a seguir, uma síntese de tais perspectivas e vieses teóricos.

Marcuschi (1986), pioneiro nos estudos sobre marcadores no Brasil, adota o termo marcadores conversacionais, doravante MCs, concebendo-os como meios para demarcar os diálogos, elementos que servem de associação entre as unidades comunicativas. Tais MCs, segundo ele, atuam no estabelecimento das relações textuais, como também fomentam as relações falante e texto, bem como falante e ouvinte. Demarcam, por exemplo, início e o fim de turno, mudança do tópico enunciativo, troca de turno, exercendo tanto funções sintáticas quanto as conversacionais.

Conforme ainda Marcuschi (1986), os MCs classificam-se em marcadores verbais, não-verbais e suprasegmentais. Os primeiros, altamente estereotipados, podem ser simples ou compostos e remetem aos atos verbais, posicionados no início, meio e fim do turno discursivo; os segundos são representados, entre outros, por gestos, olhar, postura e os derradeiros, muito pessoais, são traduzidos por tom, ritmo e pausas que podem indicar elipse, hesitação, ênfase. A seguir apresentamos um esquema dessa classificação:



Funcionalmente, Marcuschi (op. cit, p. 71) ressalta que os MCs operam sob duas formas: a conversacional e a sintática. No que concerne à função conversacional, os marcadores devem ser considerados a partir de duas perspectivas, a do falante e a do ouvinte.

Resumidamente, MCs, na perspectiva do falante, podem sustentar o turno; preencher silêncios; monitorar o ouvinte; marcar unidades temáticas; indicar início e fim de asserções, dúvidas, indagações; antecipar o que será dito; corrigir ou apagar posições anteriores; reorganizar e orientar o discurso.

Na perspectiva do ouvinte, os MCs são usados para orientar o falante, indicando concordância ou discordância e indagação do que foi proferido pelo falante, entre outras funções.

Marcuschi (1989) ressalta que os MCs assumem várias funções, operam com características de dêiticos, havendo caracterizados enquanto fatores de coesão textual, no processo de organização das unidades discursivas, contribuem para hierarquizar e topicalizar argumentos e mantêm relativa independência sintática.

O pesquisador propõe a seguinte divisão dos marcadores, quanto à forma: simples (formados por apenas uma palavra); compostos (formados por um sintagma); oracionais (constituídos por pequenas orações, mas também podendo se caracterizar em todos os tempos e formas verbais ou modos oracionais) e prosódicos (realizados com recursos prosódicos).

O autor diz que uma gama de sinais pode ser caracterizada enquanto MCs e que esses, no plano verbal, englobam distintas categorias, tais como advérbios, locuções adverbiais, interjeições, conjunções, verbos, nomes ou locuções interjetivas ou adverbiais. Afirmar, ainda, que os MCs possuem natureza multifuncional, sendo “elementos que operam simultaneamente como organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores da força ilocutória” (1989, p. 282).

Na abordagem de Risso et al. (2006, 403), os marcadores recebem o nome de marcadores discursivos, doravante MDs. Para eles, os MDs estão envolvidos “na organização textual-interativa dos textos da língua falada”.

Os estudiosos apresentam traços que os definem como elementos facilitadores do processamento discursivo, sinalizando articulações textuais e relações interpessoais, funcionando particularmente

como dois grandes subconjuntos: MDs basicamente sequenciadores e MDs basicamente interacionais.

Risso *et al.* (2006, p. 425) ressaltam que:

[...] As particularidades funcionais diferenciadas, no âmbito de um ou de outro, não são exclusivas ou excludentes; pelo contrário, são inter-relacionadas com graus correlativos de projeção duas funções básicas: o maior o peso do fator interacional corresponde normalmente a uma diluição do papel articulador; e, inversamente, o crescimento da atuação sequenciadora convive com um grau mais atenuado de manifestação do jogo de relações interpessoais.

Destarte, podemos definir, com base nas concepções de Risso (*apud* Jubran e Koch, 2006, 427), MDs basicamente sequenciadores como aqueles elementos lexicais, dos quais fazem parte palavras ou locuções, responsáveis por proporcionar a amarração discursiva, fornecendo informação progressiva ao longo do evento comunicativo.

Para Hudson (*apud* Jubran e Koch, 2006), os MDs basicamente interacionais funcionam como orientadores do processo conversacional, por exemplo, os itens lexicais *ah, ahn, ahn, uhn, certo, certo?, entedeu?, tá?, não é verdade?, né?*, entre outros.

Ramos (2010) prefere denominá-los de marcadores linguísticos, afirmando que eles são elementos de coesão, hesitação, retomadas, entre as várias funções que podem assumir no discurso. Optamos, neste estudo pela terminologia de MDs para o item *assim*.

Na próxima seção, abordaremos, de forma breve, o item linguístico *assim*, buscando demonstrar características e funções por meio de apresentação de alguns estudos.

O ITEM ASSIM: UMA BREVE DESCRIÇÃO

De acordo com o Houaiss (2001) o item linguístico *assim* é originário do latim vulgar *ad sic*, formado por preposição *ad*; que significa direção,

movimento, aproximação mais o advérbio *sic*. Com as mudanças linguísticas, essa estrutura evoluiu para a forma arcaica *assi*. Morfologicamente, pode ser um advérbio, quando: for substituído por *deste*, *desse* ou *daquele* modo ou por *deste tamanho*, *desta altura*, por exemplo, *vais ficar assim calado*; apresentar características semelhantes, ex. *não lembro de ver outra tempestade assim*, e adquirir o sentido de *estar em (ou com)*. ex.: *A escola está assim de gente e significar grande quantidade*. Ainda pode ser uma conjunção, quando for substituído por: *deste modo*, *portanto*, *assim sendo*.

De acordo com Bechara (1999), o advérbio modifica geralmente um verbo, um adjetivo ou outro advérbio. No caso do item *assim*, podemos encontrar casos em que ele pode modificar substantivo ou pronome.

Martins (2008), em sua tese de doutorado, pesquisou o item linguístico “*assim*”, considerando os aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos a partir de dados do Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB). Pautada no viés funcionalista e na linguística textual, verificou prováveis funções do item no nível gramatical (dêiticos discursivos) e no nível pragmático (marcadores discursivos), aplicando aos dados a teoria da Gramaticalização.

A autora comprovou no *corpus* as seguintes funções: dêiticos plenos, itens lexicais que recuperam informações anteriormente introduzidas “no contexto e, simultaneamente, mantem um vínculo com o espaço extralinguístico”(p. 130); dêiticos de memória, itens lexicais que remetem a conhecimento compartilhado presente no discurso recuperado ou entendendo pela memória; dêiticos de contexto e marcadores discursivos, elementos linguísticos restritivos pragmaticamente, por isso, servindo como elementos organizadores da linha de raciocínio da fala. Ela se baseou nas definições de dêiticos, na obra de Cavalcanti (2000).

Outro estudo sobre o marcador *assim* foi o realizado por Lopes-Damásia (2008). A linguista analisou amostras de fala do interior de São Paulo, do Banco de Dados Iboruna, com base nos pressupostos da teoria da gramaticalização, da gramática textual interativa e da pragmática, descreve a funcionalidade desse item, revelando o percurso do item *assim*

de uso fonte dêitico, em direção a usos fóricos *modais*, sofrendo bifurcação, via processos de subjetivização, no uso de *conjunção coordenativa conclusiva*, e de (inter)subjetivação, originando o marcador discursivo.

Nesse estudo, a pesquisadora detectou haver uma conjugação de funções textuais-iterativas, com persistência dos traços de item fonte no item alvo. A partir dessa perspectiva textual-iterativa e pragmática, (2008, p. 196) depreendeu seis subfunções do marcador assim:

sinizador de construção de quadro mental (aponta o conteúdo retrojectivo e funciona como dêitico inferível), sinizador metadiscursivo³⁵ (solicitação de esclarecimento de um tópico), focalizador (elemento que focaliza segmentos tópicos retrospectivo e prospectivos), intensificador (intensifica a porção tópica), indicador de conteúdo expressivo (estabelece, em relação ao termo anterior, a sinalização do caráter subjetivo do conteúdo que será apresentado) e atenuador (marcador que atenua o conteúdo retrospectiva ou prospectivamente sinalizado, estabelecendo alguma relação com o desenvolvimento do tópico).

Tais estudos demonstram, nitidamente, a multifuncionalidade do item *assim* e embora nos dados da fala de Jurussaca tenhamos também percebido tais ocorrências, identificando o item *assim* de dêitico até marcador discursivo, focamos aqui somente na função de marcador e nas subfunções e /ou subcategorias exercidas por esse item.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada, com base na teoria da pragmática, para descrever e analisar o marcador “*Assim*” na fala da comunidade afro-indígena de Jurussaca-PA.

A região nordeste do Pará, conforme afirma Campos (2014), abriga dois municípios paraenses: Bragança e Tracuateua. Nessa região,

³⁵ O metadiscorso é caracterizado pelo uso de palavras que sinalizam o tipo de informação a ser discutida pelo autor, guiando e persuadindo o leitor sobre o conteúdo do texto.

está localizada a comunidade quilombola de Jurussaca. A comunidade integrou o município de Bragança até 1995, quando o povoado de Tracuateua, no qual Jurussaca está localizada, foi emancipado a cidade. Dessa forma, a comunidade quilombola tem influência de ambas as cidades na sua história e formação linguística e social.

Segundo os dados do NAEA³⁶ Jurussaca é um dos 253 povoados quilombolas do estado do Pará, fundada por negros escravos fugidos de Bragança. Tem uma população atual de 600 pessoas, distribuídas em 90 casas, cujos moradores têm posse coletiva da terra que, na época de sua fundação, ficava em meio de uma floresta, afastada aproximadamente 25 km da cidade de Bragança e 10 km da cidade de Tracuateua.

Cecim (*apud* Campus, 2014, p. 140), em sua tese, relata que a comunidade apresenta ascendência indígena Tupi, ressaltando que “a região bragantina, onde a comunidade está localizada, foi habitada outrora por índios da etnia Cariambá ligada ao tronco Tupinambá ou Tupi”. Ainda segundo Campos (2014, p. 140):

Esses povos foram possivelmente os primeiros habitantes de região bragantina. Sobre a miscigenação que provavelmente ocorreu entre os primeiros habitantes de Jurussaca e os indígenas da região, é interessante observar o que pensam as pessoas dali sobre o assunto. No relato de uma moradora, ela diz: “minha avó era índia”.

Também, traços fenótipos corroboram tais afirmações sobre a ancestralidade indígena e negra. Esta comunidade mestiça, rica em contos, lendas e mitos e com uma história de trabalho, luta e sobrevivência foi o local de realização da pesquisa.

Os dados usados no estudo fazem parte do *corpus* do projeto de pesquisa IPHAN/USP³⁷, coletados pelo professor Dr. Ednalvo Apóstolo Campos, no período de julho/2010 a julho/2012 e cedidos aos

³⁶ Núcleo de Altos Estudos da Amazônia.

³⁷ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional da Universidade de São Paulo.

participantes do Grupo GELIC/UEPa, do qual a autora do capítulo pertence, para uso nas pesquisas científicas.

O acervo do grupo contém mais de 17 horas de gravações realizadas com moradores da comunidade de Jurussaca, dentre as quais, cerca de 2 a 3 horas de gravações foram coletadas em Bragança e Tracuateua. Os informantes são de ambos os sexos, inclusos na faixa etária de 20 até 90 anos e, no exercício da profissão de agricultores, totalizando 24 informantes; 15 horas de gravações foram obtidas em duas rádios de Bragança - a Fundação Educadora da Comunidade de Bragança/Pará e a rádio Pérola FM -. Nessas 15 horas, foram documentadas conversas, ao vivo, entrevistas, propagandas, etc.

Para a obtenção dessas 17 horas de gravação, foi utilizado um gravador digital, sendo feita a coleta de dados por entrevistas informais, nas casas dos informantes, com temáticas prévias, selecionadas pelos documentadores, voltadas para a constituição e fundação da comunidade, a questões de colheita e plantio, festejos, organização familiar e convívio com os membros da comunidade, entre outras temáticas.

Neste estudo, usamos as 17 horas de gravações com moradores da comunidade afro-indígena de Jurussaca, no Estado do Pará, dentre as quais, selecionamos 02 entrevistas, com a participação de 06 entrevistados, o que totalizou em 5 horas de gravação. As gravações foram transcritas de acordo com a “Chave de Transcrição do Projeto Vertentes” - Transcrição Grafemática³⁸.

Na primeira entrevista, participaram dois documentadores, sendo o DOC 01 do sexo masculino e o DOC 02 do sexo feminino e três informantes, sendo o INF 01 de 53 anos e do sexo feminino e o INF 02 de 36 anos e do sexo feminino e IF03 do sexo masculino, 23 anos, identificado com CIRC. Com esses informantes foram totalizadas 44 emissões do item linguístico “assim”, sendo 6 ocorrências realizadas por um jovem, que está sinalizado como CIRC, ou seja, participante circunstancial, informante ou pessoa não programada para participar

³⁸ http://www.vertentes.ufba.br/images/paginas/projeto/chave_de_transcricao.pdf

da entrevista naquele momento. No caso específico, o jovem, também agricultor, é filho de uma das informantes, e como se encontrava na casa, também participou dos diálogos e trouxe algumas informações.

Na segunda entrevista selecionada, participaram 01 documentador e três entrevistados, sendo o IFN 01 do sexo feminino, o IFN 02 do sexo masculino e IFN03 é do sexo feminino. Tais informantes foram codificados, neste capítulo, na análise das ocorrências do item “assim”, como, informantes 04, 05 e 06, respectivamente, para facilitar a análise e otimizar a leitura das ocorrências. Nessa entrevista foi contabilizada 67 ocorrências.

Após a leitura das transcrições das gravações, observamos a presença de vários marcadores discursivos *agora, pois, então, assim, ah, né*, entre outros, e, percebemos a recorrência do marcador “assim” na fala de vários entrevistados com diferentes níveis de interação e características. Essa percepção motivou a seleção do marcador *assim* como, objeto de estudo da pesquisa que gerou este capítulo.

Organizamos ainda os dados analisados, em quadro descritivos, para a melhor visualização do corpus. Esses quadros são apresentados na próxima seção.

RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados alcançados e algumas postulações, preliminares, acerca do item linguístico “assim”, analisando-o com base nos critérios de descritivos de Risso (2006) e Jubran (2006), a partir da descrição e classificação dos MDs basicamente sequenciadores e dos postulados sobre turnos e caracterização dos MCs de Marcuschi (1986; 1989, 1997).

Os MDs basicamente sequenciadores, funcionalmente, promovem a articulação dos segmentos discursivos, pois enquanto nexos coesivos organizam os tópicos do texto falado, em posição inter e intratópica, e podem estabelecer a abertura, o encaminhamento, a retomada e o fecho do turno discursivo.

Foram investigados dois aspectos: a posição do item “*assim*” no turno conversacional e sua multifuncionalidade na fala da comunidade afro-indígena de Jurussaca-Pa.

I. Posição no turno linguístico

Na análise dos dados, somamos as ocorrências das duas entrevistas, totalizando 111 ocorrências, 44 casos identificados, na primeira entrevista e 67 na segunda; posteriormente, verificamos a distribuição do item *assim* nos turnos conversacionais. Os dados foram numerados para facilitar a visualização dos dados e para melhor compreensão da continuidade discursiva, foram numerados de forma sequencial, partindo da primeira entrevista selecionada e dando continuidade coma segunda, respeitando a ordem de ocorrência nas entrevistas.

A seguir, ilustramos a posição do item linguístico no turno conversacional:

Quadro 01 – Posição no turno conversacional

Informantes	Início	Meio	Fim
INF 01	02 ocorrências	33 ocorrências	02 ocorrências
INF 02	Nenhuma	01 ocorrência	01 ocorrência
INF 03	Nenhuma	03 ocorrências	02 ocorrências
INF 04	Nenhuma	21 ocorrências	06 ocorrências
IFN 05	Nenhuma	29 ocorrências	08 ocorrências
IFN 06	Nenhuma	2 ocorrências	01 ocorrência
SUBTOTAL	02 ocorrências	89 ocorrências	20 ocorrências
TOTAL			111 Ocorrências

Fonte: a autora

Há preferencialmente, da ocorrência do item *assim* no meio do turno linguístico, sendo a posição mais frequente e favorável, totalizando 89 casos. Verificamos ainda 02 ocorrências em início de turno e 20 na posição final.

Percebemos a baixa frequência do item *assim* na amostra selecionada, fato que é corroborado com outros estudos acerca da mesma temática. Lopes-Damáio (2008) ressalta que essa ausência do item linguístico *assim* nos dados iniciais é comum, estando mais presente nas posições mediais de tuno e finais.

II. Subfunções do MD *assim*

A partir da elaboração dos quadros descritivos, ficou mais evidente que o item *assim* está exercendo a função desencadeada pelos marcadores conversacionais sequenciais, os quais apresentam subfunções de elementos catafóricos, anafóricos no sentido de progressão e retomadas dos tópicos discursivos quando presente no meio e no final dos turnos discursivos, conforme ressalta Risso *et al.* (2006). Tais subfunções forma analisadas nos quadros de 02 a 07.

Analizamos, a amostra da fala da comunidade afro-indígena de Jurussaca- Pa, adotando as subfunções descritas nos estudos de Marcuschi (1997), Martins (2008) e Risso el al. (2006). Codificamos as subfunções e avaliamos as seguintes: PP (preenchedor de pausa), TT (inicial /tomador de turno), PD (progressor discursivo), RT (retomador) e A (atenuador).

Quadro 2 – classificação do item linguístico *assim* / Entrevista 01

TRECHOS INFORMANTE 01	MDs				
	PP	TT	PD	RT	A
É... [eu] acho assim ¹ por causa que, tinha que vim pra cá			X		X
Ah, eu foi através assim ² de trabalhar. é...			X		
Era... conhecida... de uma comunidade chamada Jandiá aí pra trás, pra lá assim ³ ...perto de Tracuateu.	X				
num em Tracuateu sabe como era aqui era... muito ainda assim ⁴ que			X		
que não tinha escola assim ⁵ de da quinta série,				X	

que assim ⁶ sexta série, em Tracuateua				X	
lembro que era assim ⁷ um mato aqui onde				X	
essas... dava umas chuva assim ⁸ , que	X				
lago que tinha aí tudinho a gente agar- rava peixe assim ⁹ nos caminhos...			X		
E aí ficou agora assim ¹⁰ já uma comunidade		X			
já tá toda assim ¹¹ pequena desmatada		X			
casa da tia Maria José tem aquela man- gueirona grossa assim ¹² lá...				X	
o casarão que era uma casa coberta de palha uma casona assim ¹³ eu inda me lembro				X	
Pachiuba uma coisa assim ¹⁴ e eu eu inda me lembro da casa	X				
ai eles tirum aquelas lasca assim ¹⁵ e fazem girau	X				
ele tocava uma viola assim ¹⁶ de violino...	X				
É um grupo de pessoas, né, que paga assim ¹⁷ uma taxa				X	
uma taxa assim ¹⁸ esse ano já ouvi falar que vai ser vinte reais	X				
ela é muito religiosa. Inclusive, essa festa, assim ¹⁹ a gente já teve, várias, né,				X	
o pessoal alcançum graça, né, assim ²⁰ com...	X				
num dá tempo de... de ir pro hospital assim ²² , as mulher ...			X		
ainda tem filho aqui na comunidade, assim ²³ ...			X		
Olha, ele num bate assim ²⁴ com aquela roda...	X				
né, assim ²⁵ no terreirão que tem aquelas de saia		X			
Eu acho assim ²⁶ , que num tem uma,					X
num tem assim ²⁷ , uma data...definida...			X		

que dê assim ²⁸ pa dizer	X				
pa dizer assim ²⁹ , não.	X				
que ele acha um doente assim ³⁰ que dá...			X		
Pra fazer um, trabalho assim ³¹ , ele faz... é..				X	
mas ele não tem um terreiro assim ³² , não...	X				
olha eu... eu acho que eles vê assim ³⁵ que tá.					X
. e... dinheiro assim ³⁶ sai pra...que...				X	
de comunidade quilombolas assim ³⁷ eu vejo					X
encontros assim ^{38...} de... de comunidades...	X				
eu vejo assim ³⁹				X	
Não... a gente vai quando dá assim ⁴²	X				

Fonte: A autora

Quadro 3 – Classificação do item linguístico assim / Entrevista 01

TRECHOS DO INFORMANTE 02	MDs				
	PP	TT	PD	RT	A
uma qualidade muito ruim, sabe? fraco... tudo foi... assim ⁴³ ...					X
É, ia mudá... mas todo o tempo foi difícil assim ⁴⁴ pra gente.			X		

Fonte: A autora

Quadro 4 – Classificação do item linguístico assim / Entrevista 01/ INF 03

TRECHOS DO INFORMANTE 03	MDs				
	PP	TT	PD	RT	A
Porque lá eles vende, assim ²¹ , né, sábado e domingo				X	
eram só gente mesmo que contava histórias assim ³³ , né				X	

na rocinha num lugar mui... lá em cima... prali <i>assim</i> ³⁴ ...	X				
Não o papai diz <i>assim</i> ⁴⁰ ...	X				
que é pobrema que eles diz <i>assim</i> ⁴¹ “ah nós somo descendente.					X

Fonte: A autora

Quatro 5 – Classificação do item linguístico *assim* /Entrevista 02/INF 04

TRECHOS DO INFORMANTE 04	MDs				
	PP	TT	PD	RT	A
É, sabe, porque [isso]... era <i>assim</i> ⁴⁶ esse tipo				X	
dá uma idade <i>assim</i> ⁴⁷ qualquer uma idade, né			X		
qualquer uma data, vamo dizê <i>assim</i> ⁴⁸ , né.	X				
E é <i>assim</i> ⁴⁹ , essa [gente] era					X
era <i>assim</i> ⁵⁰ antigamente, né, essa gente mais					X
Tinha aquele que se chamava <i>assim</i> ⁵⁶ , eh...	X				
É, de primeiro era <i>assim</i> ⁵⁷ .	X				
Eu acho que... é <i>assim</i> ⁵⁸ de segundo eu acho,	X				
Porque vamo dizê <i>assim</i> ⁵⁹ , o avô dele é irmão	X				
É... é, verdade. É <i>assim</i> ⁶⁰ é que					X
era só na palha tudo embarriado <i>assim</i> ⁶¹ eram			X		
de taboca de pau era tudo afiladinha <i>assim</i> ⁶² as ponta			X		
a gente empalhava né... com as ponta <i>assim</i> ⁶³ tudo			X		
É, de primeiro era <i>assim</i> ⁶⁹ .pra	X				
Eu acho que... é <i>assim</i> ⁷⁰ de segundo eu acho,					X
Porque vamo dizê <i>assim</i> ⁷¹ , o avô dele é irmão	X				
tem três ou tá quatro, mas é só <i>assim</i> ⁷³ ... primo	X				
Tinha os pé ... era tudo <i>assim</i> ⁸³ feio os	X				
da vovó... e correu <i>assim</i> ⁸⁵ e pilhou o bicho...			X		
que era o caminzinho [tupi] ia <i>assim</i> ⁸⁶ por aqui					
a gente ia pescar de caniço, né... <i>assim</i> ⁸⁷ , né,	X				
e ela assobia <i>assim</i> ⁸⁸	X				
“Vim buscar tal coisa <i>assim</i> ⁹⁰ .	X				

e assim ⁹¹ ...	X				
um moreno des'tamainho assim ⁹⁴			X		
..aí é todinho dês'tamaninho assim ¹⁰³			X		
o povo eles são desunido, [o povo] não querem assim ¹¹⁰					X

Fonte: A autora

Quadro 6 – Classificação do item linguístico *assim* / Entrevista 02/ INF 05

TRECHOS DO INFORMANTE 05	MDs				
	PP	TT	PD	RT	A
né, da idade que botaru lá, assim ⁵¹ como ela				X	
pedacinho de pau p'a cada um assim ⁵² porque				X	
aí acabou assim ⁵³ mesmo			X		
fazê... comprá suco um negócio assim ⁵⁴ ...	X				
Aí num demorô umas nove hora mais ou menos por aí assim ⁵⁵ .	X				
descoberto assim ⁶⁴ pelos escravo?			X		
essas pessoas mais velha assim ⁶⁵ dizium que			X		
habitantes essa gente assim ⁶⁶ que viveru				X	
a gente num era assim ⁶⁷ ...	X				
Maria José... sabia ne que era assim ⁶⁸ que tinha			X		
. e é engraçado aí a geração lá em... tá mais assim ⁷² .	X				
os neto... [bis]neto... esses antigo assim ⁷⁴ já morreram...				X	
esse... esse costume assim ⁷⁵ INTERRUPT	X				
eu lembro que nesse tempo... dessa gente assim ⁷⁶ .. eu..	X				
e ela era assim ⁷⁷ ... então nasceu [a cor]	X				
Ainda tinha... ainda tem muita gente assim ⁷⁸ da parte	X				
Cabelo assim ⁷⁹ que nem o seu... caracolado mesmo	X				
Sim porque eu digo assim ⁸⁰					X
veio um rapaz vendendo negócio assim ⁸¹ de loja né			X		
né aí falando assim ⁸² que é			X		

Cês já, já viram já, mais ou menos <i>assim</i> ⁸⁴ ... ai ININT	X				
Podia vim buscar e dar, diz que é <i>assim</i> ⁹² ...	X				
Eh...é...descobriram porque se dissesse <i>assim</i> ⁹³ : “Olha					X
Eu digo <i>assim</i> ⁹⁵ que nesse tempo					X
que nesse tempo <i>assim</i> ⁹⁶ que					X
qué dizê que ele foi <i>assim</i> ⁹⁷ ...	X				
da frente... ..então <i>assim</i> ⁹⁸ vai ficando...	X				
deixando p'ó... p'ó neto e <i>assim</i> ⁹⁹ vai			X		
[esse] uma mesa <i>assim</i> ¹⁰¹ é muito santo sem				X	
aí eu acho até <i>assim</i> ¹⁰⁴ ignora					X
papai contava <i>assim</i> ¹⁰⁵ que foi eh.					X
que fizeram eu penso, né, <i>assim</i> ¹⁰⁶ ...que	X				
...fundaram <i>assim</i> ¹⁰⁷ ...		X			
eu digo <i>assim</i> ¹⁰⁸ basta tê um			X		
... parente não tinha <i>assim</i> ¹⁰⁹ , né				X	
Né, ININT aquela, aquela conta <i>assim</i> ¹¹¹ ...	X				

Fonte: A autora

Quadro 7 – Classificação do item linguístico *assim* / Entrevista 02/ INF 06

TRECHOS DO INFORMANTE 06	MDs				
	PP	TT	PD	RT	A
eles caíram <i>assim</i> ⁴⁵	X				
ele já tá bem velho já e aí...tinha que ter <i>assim</i> ¹⁰⁰ como					X
..aí quando é <i>assim</i> ¹⁰² ele nem as		X			

Fonte: A autora

Foram documentadas 111 ocorrências do item “*assim*” enquanto marcador discursivo, exercendo as seguintes subfunções: preenchedor de pausa; tomador de turno; progressão discursiva; retomada e atenuador.

Enquanto preenchedor de pausa o uso do item *assim* foi identificado nos dados (3), (36), (77), (111), entre tantos outros; verificamos

que esse uso garante ao entrevistado ter mais tempo para elaboração do discurso, selecionar a próxima palavra, e se necessário fazer retomadas ou reformulações discursivas.

Averiguamos que esta situação acontece no *corpus* da comunidade afro-indígena de Jurussaca, como nos casos (3) “Era... conhecida... de uma comunidade chamada Jandiá aí pra trás, pra lá **assim**³...perto de Tracuateua” e (36) “e... dinheiro **assim**... sai pra...que...”, cujo preenchimento da pausa vem acompanhado da hesitação, demonstrando uma atividade de busca / confirmação ou seleção lexical. Quando o entrevistado diz: prá lá assim, notamos que informante está, na busca, de utilizar o vocábulo mais adequado ao discurso, por isso, usa da hesitação, para conseguir tempo na formulação textual.

No que concerne, os MDs, Marcuschi (1988) afirma que eles possuem, pela sua razão de ser, funções interacionais, caracterizando duas propriedades e atuando simultaneamente: *interacionais*, indicando atos ilocutórios e relações interpessoais e *intratextuais*, organizando a cadeia linguística. (p. 282). Essas duas propriedades não são, necessariamente, excludentes, podendo operar em conjunto.

Dessa forma, está nítido, nos dados, que a combinação do item *assim* traduz a livre escolha dos informantes, na seleção de elementos discursivos e no uso desses elementos no discurso.

Marcuschi (1989) ressalta que não há uma posição fixa para os marcadores no discurso. No que concerne a posição do *assim*, vislumbramos a ocorrência deste no início, no meio ou no fim do turno, assumindo o item *assim* a posição inicial/medial do turno discursivo, pode exercer a função de iniciador /tomador discursivo.

Desse modo, Macedo (1994 *apud* Martins, 2008) ressalta ser relevante a análise do início de turno, porque são lugares determinantes nos atos conversacionais,

uma vez que não só é preciso lutar para pegar a palavra,
mas quando se consegue a vez de falar, é preciso manter

a coesão do discurso antecedente, manter a atenção do interlocutor, expor um ponto de vista.

No trecho (102), percebemos a função do item *assim* enquanto tomador de turno. Porém, reconhecemos mesmo com a tomada de tudo pelo informante 06, há um nítido resgate do assunto por tal informante. O trecho deixa tal fato bem claro: aí quando é *assim*¹⁰² ele nem as..., o *assim* está na fala do informante 06, mas regaste a fala do informante 05.

Ainda de acordo com Marcuschi (*op. cit.*), os marcadores podem operar como mecanismos de coesão textual/discursiva, funcionando como sinais de retomada ou progressão textual. Nessas funções, os marcadores estabelecem um tipo de relação semântica e estrutural entre diferentes unidades discursivas. Nos dados foram documentadas as duas subfunções: marcador de progressão textual e de retomada.

Detectamos as propriedades interacionais e intratextuais, fragmento que contém o dado (38) “É, ia mudá... mas todo o tempo foi difícil **assim**³⁸ pra gente”, no qual o item é um marcador retomada da ideia do informante. Os MDs promovem o encadeamento das ideias por meio retomadas e progressões discursivas, principalmente quando ocupam as categorias de advérbio, pronomes e conjunções.

Nos dados, o item *assim*, morfológicamente vem sendo apresentado como advérbio e conjunção, corroborando para função de marcador sequencial de retomada ou de progressão. Há vários exemplos nos quadros ilustrativos, demonstrando nos dados essas duas funções.

Enfim, o MD *assim* assume ainda a função de atenuador. Concebemos a atenuação como elemento de orientação pragmática de estudo da linguagem que entende os procedimentos de atenuação como recursos destinados à preservação da face (BROWN e LEVINSON, 1987).

Nesse sentido, temos o dado (39), no qual o informante está concluindo um posicionamento sobre um tema que está sendo discutido com o entrevistador e um outro informante. O informante diz eu vejo *assim*, exercendo o item *assim* como elemento expressivo de opinião, mas protetor da face deste informante.

Portanto, averiguamos a existência das cinco subfunções pesquisadas, como atestam os quadros ilustrativos de 02 a 07.

PALAVRAS QUASE FINAIS

Concluímos que o item linguístico *assim* apresenta uma funcionalidade discursiva, sendo identificado 05 subfunções predominantes exercidas por ele: preenchedor de pausa, a mais produtiva nesta amostra; de elemento tomador de turno, detectada em pouquíssimas ocorrências; marcador de retomada/progressão textual/discursiva relevante na continuidade e no desenvolvimento dos tópicos discursivos com grande produtividade; de atenuador, no sentido de, no âmbito da conversação, abrandar como a modificação de um ato de fala que pode vir a causar efeitos indesejados sobre ouvinte, vislumbrada poucas ocorrências nesta amostra.

Postulamos que embora mencionemos aqui questões quantitativas acerca desse marcador discursivo, consideramos as características funcionais do item, buscando descrevê-lo nos contextos de uso.

Ressaltamos, ainda, que este estudo acerca do marcador *assim* encontra-se em fase preliminar de análise, precisando verificar como esse item se comporta na fala de outros informantes da comunidade afro-indígena de Jurussaca, apresentando um recorte maior, o qual permita uma descrição quantitativa, não somente descritiva.

Também, pretendemos averiguar, no mesmo viés teórico deste capítulo, outra macro função detectada do item linguístico *assim*, o dêitico discursivo, e estamos fazendo uma pesquisa, em andamento, acerca do item *assim*, especificamente, enquanto marcador de atenuação, forma e tipologia, já na fase da análise.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. / VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1988.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro, Lucerna, 1999.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language use*. 2. ed. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Dicionário de linguística e gramática**. 13. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMPOS, E. **A sintaxe pronominal na variedade afro-indígena de Jurussaca: uma contribuição para o quadro da pronominalização do português falado no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FARACO, C. A. Interação e Linguagem: balanço e perspectivas. In: **Calidoscópio**, Vol. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez 2005.

FISCHER, K. Discourse Particles, Turn-taking, and the Semantics-Pragmatics Interface. *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 2000. Disponível em: <<https://nats-www.informatik.uni-hamburg.de/~fischer/rspfischer.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 16.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola. 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções**. In.: CASTILHO, Ataliba Teixeira (org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

_____. *A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva*. In: KOCH, Ingedore G.V.; BARROS, Kazuê S.M. (orgs.). *Tópicos em linguística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRRN. p. 156-171, 1997.

MARTINS, I. F. M. **Mapeamento das multifunções do assim: dos dêiticos discursivos aos marcadores do discurso em contextos orais paraibanos**. João Pessoa: UFPB, 2008. (Tese de doutorado). Disponível em: <<http://>>. Acesso em: 20 maio 2016.

OLIVEIRA *et al*, 2015. O conceito de Português Afro-Indígena e a comunidade de Jurussaca. In AVELAR, Juanito O de e LÓPEZ, Laura A. (orgs.). *Dinâmicas Afro-Latinas: Língua(s) e História(s)*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, pp. 149-177.

PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. de O.; URBANO, S. H. **Marcadores discursivos: traços definidores**. In: JUBRAN, C. C. A. S. e KOCH, I. G. V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

SILVA, Luiz Antônio. **Poder y solidaridad en el discurso académico**. Actas Del V. Congreso de Linguística General.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA

• Graduada em Letras e Pedagogia, Mestre em Ciências da Educação – Docência Universitária pelo Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Pará, membro do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários, líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Tecnologias, membro do Conselho Editorial das Revistas “Ribanceira” e “Asas da Palavra, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas – Mestrado Profissional. Experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente, com os temas: educação, morfossintaxe, língua latina, diacronia da língua portuguesa, prática pedagógica, tecnologias digitais e educação a distância. E-mail: yanaeli1@hotmail.com

JOSÉ ROBERTO ALVES DA SILVA

• Graduado em Pedagogia - Habilitação Administração Escolar pela Faculdade de Educação do Estado do Pará (1993), Mestrado em Ciência da Educação - Docência Universitária pelo Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho - IPLAC/UEPA (2000), doutorado em Educação (2010) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC - Rio. Professor Adjunto IV - Departamento de Educação Geral - Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, desde 1993. Subcoordenador de Pesquisa - COAD / CCSE (2012). Professor da Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA (2008-2015). Especialista em Educação IV - Secretaria de Estado de Educação do Pará atuou como Secretário Adjunto de Ensino da SEDUC-PA (2015 a 2018). Conselheiro Membro do Conselho Estadual de Educação (2015 até abril/2019). Coordenador Pedagógico na Escola Técnica Estadual Magalhães Barata - ETEMB desde janeiro/2019. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Tecnologia - CCSE/UEPA. Chefe do Departamento de Educação Geral - DEDG-UEPA (biênio 2021 - 2023). Experiência na Educação Superior, atuando com orientação acadêmica nos seguintes temas: Informática Educacional, Gestão Escolar, Formação de Professores, Tecnologia Educacional e Educação a Distância. E-mail: roberto.silva@uepa.br

WALDINETT NASCIMENTO TORRES

• Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará e Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade de Colúmbia –PY, Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas literaturas- PPGELL- UEPA, membro do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários e do Grupo de Pesquisa Linguagens e Tecnologias, docente da Universidade do Estado do Pará com experiência na área de Letras e Filosofia, com ênfase em linguística, atuando principalmente, com os temas: Educação, Morfossintaxe, Língua Portuguesa, Literaturas Portuguesa, Brasileira e Infanto-juvenil. Em Letras Clássicas: língua Latina, língua Grega, Diacronia da língua portuguesa, além de Prática Pedagógica, Tecnologias Digitais e Educação a Distância. E-mail: waldinett@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acervo linguístico 184
Amazofonia 8, 41, 42, 44, 45, 52, 56
Análises Linguísticas 152
Aprendizado Reflexivo 152
Aspectos Étnicos 42
Atividades curriculares 11
Avaliação de egressos 9, 137

B

BNCC 73, 74, 76, 77, 86

C

Caminhos metaficcional 8, 119
Cenas de enunciação 8, 103, 104, 106, 111, 117, 118
Comunidade afro-indígena 9, 203, 212, 214, 216, 217, 223, 225
Correntes Epistemológicas 168
Curadoria digital 8, 73, 74, 77, 81, 84-86

D

Dialetologia 183, 184
Distribuição geográfica 183

E

Egressos 9, 137-150
Eixos Nortecedores 12, 15
Eplinguísticas 152
Escola de samba 8, 103, 104, 110, 111, 117
Escritores Competentes 74, 75, 85
Estratégias pedagógicas 75, 77
Estudos Linguísticos 11, 21, 28, 41, 103, 202

F

Falar belenense 183, 195, 199
Formação de Leitores 74, 75
Formação de Professores 39, 150, 167, 168, 172, 177, 182
Formação inicial em pedagogia 9, 137, 146
Fracasso Escolar 75

G

Gramaticalização 185, 202, 211
Gramática Contextualizada 38, 151, 155, 157
Gramática Normativa 152, 154, 155, 158, 165
Gênero Textual 152, 157, 158

H

Histórias de vida 8, 26, 119

J

Jurussaca-PA 9, 203, 207, 212, 216

L

Leitor literário 8, 87, 88
Língua materna 8, 21, 27-29, 36, 37, 40, 151-153, 157, 158, 166
Língua portuguesa 7-13, 15, 28, 29, 33, 36, 37, 39, 41, 48, 73, 76, 77, 81, 86, 103, 137, 152, 155, 156, 158, 166, 196, 198, 226

M

Mapa de riscos 62-64, 68, 71, 72
Marcador discursivo 9, 203, 204, 207, 212, 222, 225
Mestrado profissional 11-13, 18, 24, 25, 137
Mestrados acadêmicos 11
Metodologia ativa 89, 95, 100, 101

N

Neologismo 42, 44
Novas tecnologias digitais 27-29, 37

P

PCN'S 152
Paraíso do Tuiuti 8, 103, 104, 110, 111
Pesquisa-ação 12, 15-19, 24, 26, 175
Pesquisa-ensino 12, 15, 19, 20, 23, 26
PPGELL 11-13, 15, 18, 21, 22, 25
Português brasileiro 8, 41-46, 186, 196, 202, 203, 226
Processo de formação 8, 25, 79, 87, 89, 100, 141, 144
Produto educacional 11, 13-15, 23-25
Professor de Português 39, 74, 78, 82, 85, 86
Professor reflexivo 9, 21, 169-171, 174-176, 181
Professor técnico-especialista 9
Práticas discursivas 8, 103-106, 111, 112, 117, 151, 152

S

Saberes docentes 9, 148, 150, 167, 168, 176-180, 182
Saberes e Práticas Docentes 167, 168
Sala de aula invertida 8, 87, 89, 91, 94-100
Samba enredo 103, 104, 110-114, 117
Smartphones 59-62, 67, 89
Sujeito discursivo 112

T

Tendências Pedagógicas 168
Trajetórias Profissionais 139, 148, 149

U

Unidade Linguística 189, 199

V

Variações idiomáticas 183

ISBN 978-65-5368-110-1



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