



Sérgio Nunes de Jesus
Simone Matia da Silva
(Organizadores)

Linguística,
letras e
artes:

Explorando a
expressão criativa
da linguagem 2

**Atena**
Editora
Ano 2024





Sérgio Nunes de Jesus
Simone Matia da Silva
(Organizadores)

Linguística,
letras e
artes:

Explorando a
expressão criativa
da linguagem 2

**Atena**
Editora
Ano 2024



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª MiraniIde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Linguística, letras e artes: explorando a expressão criativa da linguagem 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Andria Norman
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Sérgio Nunes de Jesus
 Simone Matia da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
L755	<p>Linguística, letras e artes: explorando a expressão criativa da linguagem 2 / Organizadores Sérgio Nunes de Jesus, Simone Matia da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2102-3 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.023241601</p> <p>1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Jesus, Sérgio Nunes de (Organizador). II. Silva, Simone Maria da (Organizadora). III Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 410</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A coleção “Organização Linguística, letras e artes: explorando a expressão criativa da linguagem 2” é uma obra que aborda práticas didático-pedagógicas que destaca como enfoque o processo de ensino-aprendizagem no ambiente social da sala de aula. Nessa perspectiva, o presente volume além de interdisciplinar tem como pressupostos a prática docente por meio de caminhos norteadores que vão desde as metodologias utilizadas como propostas tecnológicas inovadoras à constituição linguístico-discursiva do sujeito no processo e formação social.

Assim, evidencia-se assim, em destacar as pesquisas e, principalmente, pesquisadores e instituições diversas que contribuem com os materiais (didático-pedagógicos) elencados e que denotam *a priori* a socialização com os respectivos trabalhos que contribuem de maneira a ressignificar as práticas docentes; para tanto – apontamos aqui os seguintes textos: *Circuito de leitura na era digital: o mistério das letras* – com o objetivo de aproximar as crianças do universo da leitura e da escrita, por meio das tecnologias inovadoras e da metodologia docente, uma vez que, o processo de leitura além de apontar tecnologias inovadoras permite fomentar *a prática pedagógica na educação infantil*; em *consonância*, temos também o texto *Ouvindo e aprendendo com narrativas de futuros professores de inglês* que sistematiza o conhecimento adquirido pelos professores em conhecer histórias de aprendizagem dos licenciados letras conforme investigação e discussão dos desafios do ensino de inglês na formação de professores de Língua Estrangeira no Brasil; observamos também, *Crenças sobre o ensino de gramática em inglês: pesquisa realizada em escolas públicas da rede estadual de um município goiano* – o qual aborda as crenças sobre o ensino da gramática no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, ao propor como sendo o melhor, se não o único caminho para ensinar a língua no contexto das metodologias ativas, atividades lúdicas e recursos metodológicos que envolvam os discentes em sala de aula; dessa maneira, aponta também, *As práticas de linguagem na sala de aula: um relato de trabalho com a obra “o diário de Anne Frank”* - a leitura e suas vivências por meio de obras literárias, onde o letramento literário de acordo com a metodologia utilizada torna-se essencial para despertar o interesse, ampliar o conhecimento e desmistificar o entendimento na análise linguística e semiótica no contexto narrativo; outrossim, direciona no texto *Um olhar acerca da (des)construção das representações sociais da (re)construção identitária na trilogia cinematográfica Shrek* – como proposta, a discussão da teoria das representações sociais e de identidade, que dialoga sobre os estereótipos sociais, os quais são disseminados pelo senso comum ao longo da história, bem como são tratados na indústria cinematográfica.

Portanto, a coleção “Organização Linguística, letras e artes: explorando

a expressão criativa da linguagem 2” é uma contribuição de grande valia nos caminhos que perpassam as práticas docentes e sua relevância nas aplicabilidades em sala de aula que elucida o percurso ensino-aprendizagem nos contextos, sociais, linguísticos e culturais.

Boa leitura a todos – e que nesse diálogo possamos ter contribuído!

Sérgio Nunes de Jesus

Simone Matia da Silva

CAPÍTULO 1	1
CIRCUITO DE LEITURA NA ERA DIGITAL: O MISTÉRIO DAS LETRAS	
Elisângela de Oliveira Baracho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0232416011	
CAPÍTULO 2	18
OUVINDO E APRENDENDO COM NARRATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS	
Patrícia Christina dos Reis	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0232416012	
CAPÍTULO 3	28
CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA EM INGLÊS: PESQUISA REALIZADA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE UM MUNICÍPIO GOIANO	
Adélia Maria Pereira Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0232416013	
CAPÍTULO 4	38
AS PRÁTICA DE LINGUAGEM NA SALA DE AULA: UM RELATO DE TRABALHO COM A OBRA “O DIÁRIO DE ANNE FRANK”	
Walisson Dodó	
Elisângela Chaves	
Rakell Leiry Cunha Brito	
Tarcila Barboza Oliveira	
Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0232416014	
CAPÍTULO 5	45
UM OLHAR ACERCA DA (DES) CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DA (RE) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA TRILOGIA CINEMATOGRAFICA <i>SHREK</i>	
Michele Teresinha Furtuoso	
Claudia Maris Tullio	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0232416015	
SOBRE OS ORGANIZADORES	60
ÍNDICE REMISSIVO	61

CIRCUITO DE LEITURA NA ERA DIGITAL: O MISTÉRIO DAS LETRAS

Data de submissão: 08/12/2023

Data de aceite: 02/01/2024

Elisângela de Oliveira Baracho

ACARI/RN

<https://lattes.cnpq.br/6131656626242662>

RESUMO: Este trabalho intitulado “Circuito de leitura na era digital: O mistério das letras” tem como principal objetivo aproximar as crianças do universo da leitura e escrita através das tecnologias inovadoras, incorporando cada vez mais a prática e metodologias docentes. O presente trabalho encontra-se fundamentado no diagnóstico do “IDEIA”, da BNCC e das DCNEI e a luz dos teóricos como: NASCHOLD, DEHAENE, COSCARELLI, entre outros, cujas ideias enveredam na busca de mostrar caminhos de como se dá o processo de leitura através das tecnologias inovadoras. A pesquisa foi realizada com base nos testes do “IDEIA” no período de maio, junho e dezembro de 2019, que se associam ao trabalho pedagógico dos kits compostos pelos materiais do Projeto Leitura + Neurociências formados por portfólios, atividades de recorte, colagem, jogos, montagem e desmontagem de textos. Os resultados desta reflexão estão registrados ao longo do trabalho e espera-se desta forma poder contribuir de

forma significativa instigando um novo olhar para a prática dessa aprendizagem nas salas de Educação Infantil. Assim sendo, as principais aprendizagens ocorridas durante o processo foram essenciais para a evolução da aprendizagem dos alunos, sendo elas: ressignificação do aprendizado, reflexão da prática pedagógica e envolvimento dos pais.

PALAVRAS-CHAVE: IDEIA. Leitura. Tecnologias Inovadoras. Prática Docente

READING CIRCUIT IN THE DIGITAL AGE: THE MYSTERY OF LETTERS

ABSTRACT: This work entitled as Reading circuit digital era: the mystery of letters, has as main objective to bring children closer to the universe of reading and writing through innovative technologies, increasingly incorporating teaching practice and methodologies. The present work is based on the diagnosis of “IDEIA”, BNCC and DCNEI and the light of theorists such as: NASCHOLD, DEHAENE, COSCARELLI, among others, whose ideas take the path of showing how the reading process takes place through technologies innovative. The research was carried out based on the “IDEIA” tests in the period from May to June

and December 2019, which is associated with the pedagogical work of the kits composed by the materials of the Reading + Neuroscience Project formed by portfolios, clipping activities, collage, games, assembly and disassembly of texts. The results of this reflection are recorded throughout the work and it is hoped in this way to be able to contribute significantly by instigating a new look at the practice of this learning in the early childhood education rooms. Therefore, the main learnings that occurred during the process were essential for the evolution of students' learning, namely: reassignment of learning, reflection on pedagogical practice and parental involvement.

KEYWORDS: IDEA. Reading. Innovative Technologies. Teaching Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Os avanços e descobertas na área da neurociência que estão conectados ao processo de aprendizagem é sem dúvida, uma transformação para o meio educacional (MIETTO, 2009). Pesquisas nessa área fazem-se necessárias para ampliar os conhecimentos nos processos de aprendizagem cerebral e estabelecer um diálogo entre a neurociência e a educação, fazendo o uso de estratégias metodológicas que garantem o desenvolvimento do potencial cognitivo de cada aluno.

O uso de tecnologias é tido como um recurso para potencializar o processo de ensino aprendizagem, sendo um aliado para despertar a curiosidade, estimular o desenvolvimento motor e a capacidade de absorver conteúdo de forma Lúdica pelo aluno.

O trabalho intitulado “Circuito de leitura na era digital: O mistério das letras” foi realizado com base na transformação das práticas de ensino que veem sendo mediadas pela inserção das tecnologias digitais, sendo assim, este trabalho tem como objetivo alcançar a aproximação das crianças do universo da leitura e escrita através das tecnologias inovadoras. A escolha desse tema se justifica em face pelo uso dos testes do “IDEIA” (Instrumento Diagnóstico das Etapas Iniciais de Alfabetização), junto com o portfólio do L.I.NEU E O ENIGMA DAS LETRAS (NASCHOLD, 2015).

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 IDEIA - INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DAS ETAPAS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO

A pesquisa foi realizada com base nos testes do “IDEIA” (NASCHOLD, 2016) no período de maio a dezembro de 2019, e associado ao trabalho pedagógico dos kits compostos pelos materiais do Projeto Leitura + Neurociências, baseados no portfólio do L.I.neu e o enigma das letras (NASCHOLD, 2015), onde foi realizado a construção de portfólio, como desenhos e atividades diversas, de recorte, colagem, jogos, montagem e desmontagem de textos.

As ferramentas linguísticas foram utilizadas nas sequências didáticas no processo de alfabetização de crianças com 4 anos de idade, na Creche Municipal Marilene Matias

de Currais Novos-RN. Para solidificar seus objetivos, o “IDEIA” constituiu-se por 15 testes a serem propostos antes e depois (pré-teste/pós-teste) do trabalho didático de aplicação dos kits do projeto. Nas salas de atividades (sala de aula) foram aplicados apenas 10 testes, por se tratar de uma turma de Educação Infantil.

Os pré-testes foram aplicados no período de nove dias com 20 crianças. Já os pós-testes foram aplicados em quatro dias, com 17 crianças em função do fato de uma criança ter ido residir em outra cidade e duas estarem ausentes às aulas nas datas de aplicação.

Os testes avaliaram os aspectos grafonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos da leitura e da escrita ligados à atenção dirigida, à memória visual (inversão, espelhamento, invariância/variância visual humana), motora e verbal, bem como à compreensão de histórias infantis lidas ou contadas considerando aspectos como manutenção da memória, inferência, teoria da mente e metáforas corporificadas (NASCHOLD, 2016, p. 09).

2.2 TESTES APLICADOS

	Teste	Descrição do Teste
1	Teste das Figuras Geométricas	Possui cinco figuras geométricas, no qual a criança olha com atenção a figura mostrada e em seguida desenha da maneira que achar melhor.
2	Teste de Recorte das Figuras	Teste formado por quatro figuras a serem recortadas pelas crianças, respeitando sempre o contorno.
3	Teste da Figura	Apresentação de uma figura onde a criança observa tudo o que contém nela, em seguida a imagem é recolhida e o aluno nomeia os objetos e os seres da figura.
4	Teste das Letras e Palavras	Letras são expostas e a criança deve falar em voz alta o nome da letra que lhe é apresentada e de uma palavra que se inicia com a mesma letra.
5	Teste das Linhas e Letras	O teste consiste na reprodução escrita pela criança de linhas e letras traçadas no ar. São quatro linhas retas ou curvas e seis letras, sendo quatro maiúsculas e duas minúsculas.
6	Teste de Leitura de Palavras e Frases	Apresentação de fichas com palavras para a criança ler em voz alta. O teste é composto por uma palavra de um produto conhecido e oito palavras escolhidas em função do número de letras de acordo com a pesquisadora Naschold (2016).
7	Teste de Escrita de Palavras e Frases	Composto pelo ditado de nove palavras e por uma frase com sujeito, verbo e predicado.
8	Teste de Teoria da Mente	Duas caixas com embalagens de produtos diferentes são apresentadas à criança, ela deve adivinhar o que contém dentro da embalagem.
9	Teste de Metáfora e Inferência	Exibição de metáforas e inferências para a constituição de elementos fundamentais para o entendimento do sentido de um texto.
10	Teste de Compreensão do Sentido de História Lida	Constituiu-se na leitura de uma história curta, e em seguida na ordenação da sequência da história pela criança utilizando figuras.

Tabela 1: Testes Aplicados

2.3 RESULTADO DO PRÉ E PÓS-TESTE

1- Teste das Figuras Geométricas

No pré teste algumas crianças tiveram dificuldade em reproduzir com fidelidade as formas retas e curvas da figura, como podemos ver na figura ao lado, já no pós- teste, a mesma criança conseguiu realizar a reprodução exata da figura, respeitando as suas formas retas e curvas.

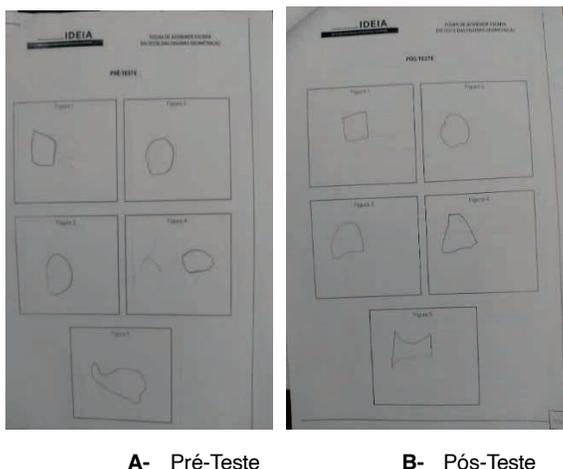


Figura 01 (A e B): Teste das Figuras Geométricas

2- Teste do Recorte das Figuras

Neste teste, algumas crianças demonstraram muita dificuldade no pré-teste, tanto no recorte, quanto para segurar a tesoura.

Vejam os a fala a seguir:

A criança (CR) em diálogo com a professora (PR) falou o seguinte:

CR 1 – “Professora eu não sei recortar”. Observação (a criança tentava segurar na tesoura com muita dificuldade). No pós-teste as dificuldades foram sanadas, uma vez que as crianças realizaram as atividades de recorte com mais facilidade.

Vejam na figura ao lado:



A- Pré-Teste

B- Pós-Teste

Figura 2 (A e B): Teste do Recorte das Figuras

3- Teste da Figura

No pré-teste duas crianças conseguiram nomear todas as figuras contidas na imagem, o restante nomeou entre 2 e 9 figuras. Já no Pós-teste três crianças conseguiram nomear todas as figuras, o restante nomeou entre 2 e 9 também, mas a maioria conseguiu uma pontuação maior, que no pré-teste.



Figura 3: Imagem utilizada para a realização do Teste da Figura.

4- Teste das Letras e Palavras

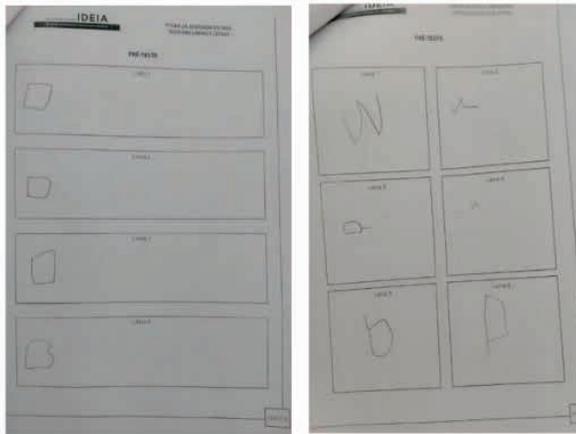
Na realização do pré-teste, algumas crianças não conseguiram nomear nenhuma ou pouquíssimas letras e palavras, já no pós- teste essas mesmas crianças nomearam a grande maioria e até mesmo todas as letras apresentadas e palavras atribuídas.



Figura 4: Teste das Letras e Palavras

5 - Teste das Linhas e Letras

Para este teste, podemos verificar que no pré-teste a criança ainda não conseguia realizar o traçado da letra de forma autêntica, fazendo-a de forma espelhada. Enquanto que, no pós-teste observa-se que a criança conseguiu fazer o traçado respeitando a posição da letra.

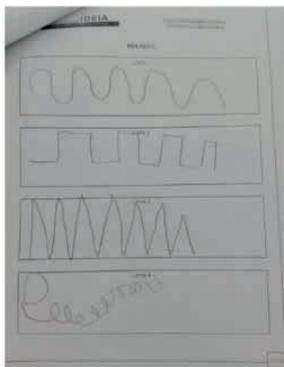


A - Teste das Linhas

B- Teste das Letras

Pré-Teste

Figura 5: Teste das Linhas e Letras. A e B Pré-teste, C e D pós-teste.



C- Teste das Linhas

D- Teste das Letras

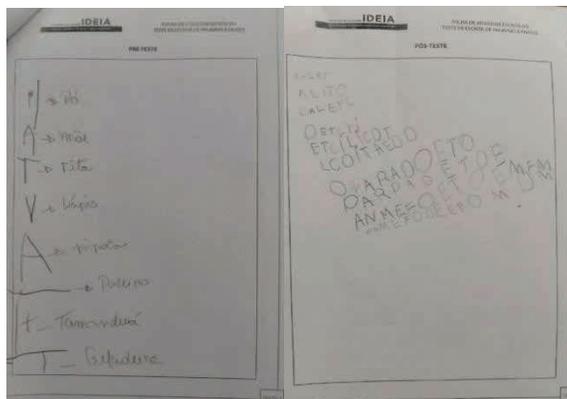
Pós-Teste

6- Teste de Leitura de Palavras e Frases Neste teste algumas crianças ao invés de falarem a palavra “Coca-cola” falavam: Guaraná ou Dore, a leitura era associada a marca do produto. No pós-teste, algumas crianças já soletraram algumas letras, como a palavra LUA. Vejamos a imagem ao lado.



Figura 6: Teste de Leitura de Palavras e Frases.

7 - Teste de escrita de palavras e frases Na realização do pré-teste algumas crianças atribuíam para cada leitura de palavra uma letra, como demonstra a figura ao lado, já no pós-teste essas mesmas crianças conseguiram realizar a escrita de cada palavra de forma espontânea.



A- Pré-Teste

B- Pós-Teste

Figura 7 (A e B): Teste de Escrita de Palavras e Frases.

8- Teste de Teoria da Mente

Neste teste a maioria das crianças associaram o que havia dentro da caixa com a imagem que estava na caixa, no pré-teste. No pós-teste, estas crianças já conseguiram adivinhar o que havia dentro da caixa.



Figura 8: Teste de Teoria da Mente.

9- Teste de Metáfora e Inferência

No pré-teste as crianças não conseguiam fazer a compreensão do texto com ênfase na pontuação das respostas relacionadas a inferência e a metáfora corporificada.

No pós-teste, duas crianças conseguiram interpretar o texto, outro grupo conseguiu responder somente os personagens da história, e uma pequena minoria, ainda não conseguiu fazer o entendimento do sentido do texto.



Figura 9: Teste de Metáfora e Inferência.

10- Teste de Compreensão do Sentido de História Lida

Na aplicação do pré-teste, as crianças apresentaram dificuldades na ordenação das figuras corretas. No pós-teste, estas já conseguiram com facilidade a sequência correta, inclusive a retirada da figura não pertencente a história lida



Figura 10: Teste de Compreensão do Sentido de História Lida.

3 | CIRCUITO DE LEITURA NA ERA DIGITAL: O MISTÉRIO DAS LETRAS

A escola ao ingressar o computador e outras ferramentas tecnológicas como um eixo de aprendizagem deve buscar neste, um meio de desenvolver cidadãos críticos, conscientes e independentes, ruminando assim seu papel frente às novas tecnologias (VEIGA, 2001).

A transformação das práticas de ensino vem sendo mediada pela inserção das tecnologias digitais, sendo assim, o projeto pretende alcançar a aproximação das crianças do universo da leitura e escrita através das tecnologias inovadoras.

O trabalho partiu inicialmente de uma pesquisa bibliográfica e diagnóstica, seguida de uma pesquisa explicativa, com a problemática: Como o Robô vai aprender as letras? Objetivando aproximar as crianças do universo da leitura e escrita, através das tecnologias

inovadoras, incorporando cada vez mais a prática nas metodologias docentes.

Mapeamos nossa pesquisa, intitulada “Circuito de leitura na era digital: O mistério das letras”, e comprovamos que dentro da temática estão envolvidos os cinco campos de experiências, como também os seis direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e no Documento Curricular do Rio Grande do Norte. Por se tratar da Educação infantil e de crianças de 4 anos de idade, a escolha do portfólio foi o “L.I.NEU E O ENIGMA DAS LETRAS” (NASCHOLD, 2015).

A leitura colabora diretamente para o desenvolvimento e aprendizado da cidadania em um amplo processo de inclusão social e de identidade. O primeiro contato que a criança tem com a leitura é através da escuta, onde alguém está lendo para ela, e através dessa prática a leitura vai se apresentando para a criança (RCNEI, 1998).

3.1 METODOLOGIAS DE LEITURA APLICADAS AO PORTFÓLIO L.I.NEU E O ENIGMA DAS LETRAS

Para início do projeto, foram reunidos os pais para apresentação do trabalho e os materiais a serem utilizados, uma vez que se precisa da autorização dos mesmos. O projeto foi discutido e bem recebido pelos pais, alunos, direção e coordenação.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL, 2009, p. 06).

Em seguida, iniciamos nossas atividades com a contação da história em tela do “L.I.Neu e o enigma das letras”, logo após foi feita a interpretação da história, registramos este momento de oralidade, para que a criança perceba que tudo que se fala se escreve.



Figura 17: Leitura de tela – L.I.Neu



Figura 18: Roda de diálogo e interpretação da história

A seguir uma listagem do conhecimento prévio dos alunos, um diálogo realizado entre o professor e as crianças:

PR – “De que fala a história?”

CR 1 – “De um Robô que dança”.

CR 2 – “Robô que joga basquete”.

CR 3 – “Vamos construir um Robô?”

CR 4 – “Eu vi um Robô na TV”.

CR 5 – “Eu já vi no meu sonho”.

CR 6 – “Vi quando eu ia para o circo”.

CR 7 – “Formas das letras”.

PR – “Sabem de onde veio o L.I.Neu?”

CR 8 – “Da escola”.

CR 9 – “Veio do planeta”.

CR 10 – “Da caverna”.

CR 11 – “Não, veio da praia”.

CR 12 – “Foi uma pessoa que abandonou ele”.

CR 13 – “A mamãe deve ter abandonado ele”.

CR 14 – “Como o Robô vai aprender as letras?”

No projeto, as crianças não só participaram de práticas sociais de leitura e de escrita, como tiveram a chance de fazer perguntas para encontrar uma resposta. Ainda nessa atividade, as mesmas tiveram contato visual com o convite do “L.I.Neu” e em seguida recortaram, pintaram e montaram o boneco. Também foi confeccionado o Crachá do “L.I.Neu”, onde foi trabalhado a escrita do primeiro e segundo nome da criança. Esta Ficha do estudante foi enviada para casa, para os pais preencherem com o aluno. Por fim, foi realizada uma roda de conversa, no qual utilizou-se um quadro em que a criança marcava ao lado do seu nome o resultado da autoavaliação das aprendizagens.



Figura 19: Bonecos finalizados.



Figura 20: Aluno recontando a história L.I.Neu e o enigma das letras.

A Contação de história com objetos metafóricos foi outra atividade que chamou atenção dos pequenos, para que os objetos metafóricos fixem na memória é interessante dotá-la de imagem e proporcionar a sua experimentação. Para que entremos no mundo da fantasia por meio da história “L.I.Neu” com objetos metafóricos, nada melhor que uma eficaz contação, no qual o contador da história utiliza imagens mentais e sentimentos já existentes nos ouvintes, e proporcionando uma participação ativa destes.



Figura 21: Contação da história com objetos metafóricos.

A fim de que cheguem com esse conhecimento ao aprender a ler e escrever por conta própria, as crianças precisam ter participado de muitas situações de leitura e de escrita, necessitando assim escutar histórias lidas frequentemente, ter tido contato com textos diversos, ter preparado pratos a partir de receitas, ter recebido e escrito bilhetes, ter sido incentivadas a escrever “do seu jeito”, construindo hipóteses sobre o sistema de escrita.

Pensando nisso, realizamos a entrega dos livros impressos do “Itaú Social” para todas as crianças da creche e disponibilizamos a impressão digital. São eles “Malala, a menina que queria ir para a escola”, “As bonecas da Vó Maria e Meu amigo robô”, recomendando que os pais levem livros com frequência, a fim de ler para as crianças.



Figura 22: Entrega dos livros do Itaú Social para as crianças junto às famílias.

Uma das vantagens do uso das tecnologias são as leituras online ou digitais, uma vez que permitem que os alunos tenham acesso a livros e as histórias e se deliciem nesse mundo mágico, facilitando o acesso à leitura. Nessa visão, a turma do nível IV adorou a ideia de confecção de um computador de papel, atividade realizada em parceria com os pais. Vejam que gostoso e que rico resultado foi obtido!

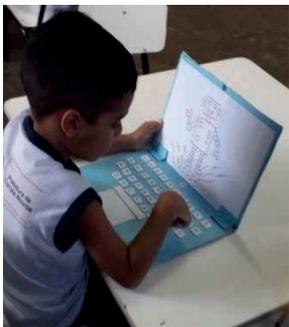


Figura 23: Criança interagindo com o L.i.neu



Figura 24: Momento de interação entre as crianças.

Trabalhando as artes visuais, baseado na abordagem triangular de Barbosa (2010, p.1) que objetiva a melhoria do ensino da arte, na busca pelo entendimento da mesma, sendo uma aprendizagem significativa e um conhecimento crítico para aluno e professores, foi solicitado para que as crianças junto as famílias utilizassem massinha de modelar, caixas, e material de sucata para montagem de um Robô, tendo em vista a história do “L.I.Neu”.

Também em sala, as crianças criaram um robô tridimensional com massinha de modelar, desenvolvendo sua autonomia para criar e atuar sobre o desafio e construção de objetos com materiais recicláveis, que podem variar de acordo com a proposta, podendo ser produzidos instrumentos musicais, brinquedos e até os primeiros protótipos de robótica.



Figura 25: Robô construído com materiais estruturados com parceria família-escola.



Figura 26: Criança modelando o robô em imagem tridimensional.

Sabemos da importância de se trabalhar o nome próprio. Pensando assim, as crianças deram nomes a seus Robôs. Eis a lista de nomes dos Robôs dados pelas crianças:

CR	Nomes dos Robôs	CR 6	Alice	CR 12	Lucas
CR 1	Turiajá	CR 7	Hot Wheels	CR 13	Fred
CR 2	Poh	CR 8	Eduarda	CR 14	Fred
CR 3	Vertik	CR 9	Semim	CR 15	Robô Boy
CR 4	Nor	CR 10	Biscoito	CR 16	Fred
CR 5	Bia	CR 11	Abelhinha		

Tabela 2: Listagem de nomes dados aos robôs

Fonte: Autoria própria



Figura 27: Construção do robô com a parceria família- escola



Figura 28: Crianças mostrando seus robôs construídos com materiais estruturados

Orientar os pequenos desde a primeira infância é fundamental para sensibilizar sobre o uso e o papel da educação, na vida e no coletivo das crianças. Nesta faixa etária, os alunos possuem muitas curiosidades e aceitam com facilidade a realização de atividades diferentes e desafios que ajudam a fomentar a aprendizagem dos pequenos.

Para aproximar as crianças do universo dos livros preparando-as previamente para que se tornem futuros leitores através de uma nova proposta de leitura digital e de papel, foi realizada a doação de livros de histórias infantis, onde as crianças junto com a família escolheriam um livro para leitura. Também foi incentivada a confecção de um livro ecológico, onde as crianças a partir da leitura e interpretação do livro doado confeccionassem o seu próprio livro.

Inicialmente reunimos os pais e as crianças para escolha dos livros. Os livros foram doados para que em casa junto com os pais fosse realizada a leitura das obras e, conseqüentemente, o relato da história pelo aluno através da linguagem oral e dos registros escritos. O livro ecológico foi um sucesso, pois nele continha escrita exatamente o relato da criança de forma espontânea.



Figura 29: Apresentação e escolha do livro para confecção do livro ecológico



Figura 30: Registro da criança no livro ecológico.

As brincadeiras foram desenvolvidas de maneira lúdica e prazerosa, uma delas foi à música digital, “Aviãozinho de papel”, contextualizada com uma das atividades do portfólio do L.I.Neu - canção do movimento aleatório, em que as crianças jogavam o aviãozinho de papel e tinham que adivinhar onde ele ia cair.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1)



Figura 32: Construindo o origami do avião



Figura 33: Alunos brincando com o origami ao som da música aviãozinho de papel

Para aplicação das atividades dos Kits, tivemos que fazer ajustes na rotina escolar, uma vez que as crianças chegavam, esperavam meia hora para o lanche e só iniciavam na roda de conversa, uma hora depois da sua chegada na escola, depois de tudo isso era que começavam a aplicação das atividades do projeto. Nas atividades de recorte e colagem as crianças perdiam bastante as partes recortadas, então foi improvisado envelopes para que essas partes fossem guardadas, aumentando assim a organização do projeto.

Para finalização da pesquisa, foi realizado um “**Café dos autores mirins e mostra pedagógica do nível IV**”, com o intuito de chamar a comunidade escolar e mostrar todos os trabalhos desenvolvidos no projeto, como também, os avanços e aprendizagens das

crianças. Ainda, foi realizada a apresentação dos livros dos pequenos autores, houve um momento de depoimentos das pessoas envolvidas, como agradecimentos.



Figura 34: Mostra pedagógica do projeto.



Figura 35: Livros ecológicos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa oportunizou o aprendizado da tecnologia e o trabalho em equipe, com isso, espera-se que através deste projeto seja desenvolvido o gosto pela leitura, acreditando formar leitores para toda vida, pois o hábito e a prática se dão a partir da Educação Infantil.

Os materiais dos Kits do L + N, foram integrados de forma interdisciplinar a nossa prática cotidiana com o projeto **“Circuito de leitura na era digital: O mistério das letras”**, utilizando o portfólio do L.I.Neu e o enigma das letras (NASCHOLD, 2015), o qual foi integrado aos nossos conhecimentos prévios.

Os objetivos propostos foram alcançados, as crianças ficaram tão empolgadas que quando encontravam uma caixa, queriam que os pais construíssem um Robô, pois logo lembravam do “L.I.Neu”. Podemos perceber através das imagens, a gratidão dos pais no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos filhos, já que alguns deles mesmo sem saber ler com fluência (Liam silabando) tinham o prazer de realizar a atividade, o que acabou criando o hábito de ler para as crianças, uma vez que eles desenvolveram o prazer e o gosto pela leitura; e aquela criança que perguntou: *“Como o Robô iria aprender as letras?”*, ao final da pesquisa percebeu que para aprender as letras é preciso ler muitas historinhas e ir à escola.

As principais aprendizagens ocorridas durante o processo foram essenciais para a evolução da aprendizagem dos alunos, sendo a resignificação do aprendizado (as crianças que não conseguiam pegar no lápis, nem na tesoura, ao final do projeto conseguiram desenvolver essas atividades de uma maneira mais adequada, e sobre a contação de histórias, uma prática ainda não incluída na rotina diária das crianças, atualmente é desenvolvida com frequência de maneira diversificada), a reflexão da prática pedagógica e

o envolvimento dos pais.

Assim sendo, as ferramentas digitais ajudaram a despertar a curiosidade e são poderosos instrumentos para o desenvolvimento da imaginação, pois as crianças são naturalmente atraídas por histórias, vídeos e jogos. Por isso, é essencial a exploração dessas ferramentas para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil** [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018

_____. MEC. CNE. CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/SEB, 2009a.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura. Porto Alegre: Penso, 2012.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. V. 2, 2010.

MIETTO, Vera Lucia. A importância da Neurociência na Educação. **Só Pedagogia**, 2020. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/neurocienciaaeducacao/>. Acesso em: 9, de julho e 2020.

NASCHOLD, Angela Chuvas. **Protocolo de aplicação do IDEIA**: instrumento de diagnóstico das etapas iniciais da alfabetização. Natal, EDUFRN, 2016.

NASCHOLD, A.C.; PEREIRA, A.; GUARESI, R.; PEREIRA, V. W. (Org.) **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces**. Natal: EDUFRN, 2015.

NASCHOLD, Angela Chuvas. **Portfólio L.I.Neu e o Enigma das letras**. In: Projeto Leitura + Neurociências: Tempo, Espaço e Atividades Pedagógicas Inovadoras na Educação Integral (MEC/SEB/ Programa Mais Educação/UFRN), Natal, 2015. Material didático impresso.

VEIGA, Marise Schmidt. **Computador e Educação, uma ótima combinação**, 2001.

OUVINDO E APRENDENDO COM NARRATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS

Data de submissão: 07/12/2023

Data de aceite: 02/01/2024

Patricia Christina dos Reis

Universidade do Estado do Amazonas
Parintins, AM
<http://lattes.cnpq.br/6410242094934709>

RESUMO: Como professora de inglês da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), venho desenvolvendo meu Projeto Institucional Docente (PID), cujo título é “Ouvindo e Aprendendo: Narrativas de Aprendizagem de Professores em Formação em Letras – Língua Inglesa do CESP/UEA”. Nesse projeto procuro conhecer as histórias de aprendizagem dos licenciandos da turma de 2023, que iniciou na UEA como turma especial, já que o curso não faz parte dos cursos regulares da universidade. Após a descrição do projeto, apresento o locus da pesquisa, contextualizando a investigação e discutindo alguns desafios que fazem parte do ensino de inglês local e que poderão ser futuramente discutidos com os participantes do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; língua inglesa; desafio.

LISTENING AND LEARNING WITH NARRATIVES BY FUTURE ENGLISH TEACHERS

ABSTRACT: As an English instructor at the State University of Amazonas, Parintins campus, I have been developing my Teaching Institutional Project, whose title is “Listening and Learning: Learning Narratives by undergraduate students in Languages and Literatures in English from CESP/UEA”. In this project, I seek to learn about the learning stories by undergraduates from the class of 2023, which started at UEA as a special class, as the course is not part of the university’s regular courses. After describing the project, I present the locus of the research, contextualizing the investigation and discussing some challenges that are part of local English teaching and that may be discussed in the future with the project participants.

KEYWORDS: Teacher Education; English language; challenge.

1 | INTRODUÇÃO

Em outubro de 2021 defendi minha tese de doutorado na qual procurei dar visibilidade aos processos de formação de

professores de inglês da cidade de Parintins, tendo como objeto de estudo as narrativas de aprendizagem de professores atuantes no ensino de inglês da rede pública. Na análise das narrativas pude perceber que muitas vezes a aprendizagem da língua inglesa revelou-se como prática elitizada, excludente e que o professor em formação em Língua Inglesa carecia de apoio linguístico e metodológico. Minha hipótese para esse problema é de que essa é uma realidade comum aos alunos dos cursos de licenciatura em Letras – Inglês, e que para tornar o processo de aprendizagem menos árduo faz-se necessário a criação de oportunidades de desenvolvimento para os acadêmicos, dentro e fora da universidade.

Minha motivação para continuar investigando nessa área é o fato de estarmos recebendo no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), uma turma especial de licenciandos em Letras – Língua Inglesa, curso mediado por tecnologia. A turma foi formada, atendendo a uma demanda do estado do Amazonas, que necessita formar professores para atuar no ensino de inglês nas cidades do interior. Assim, quinze localidades estão sendo beneficiadas com o curso mediado, formando professores de inglês para as escolas locais.

A pesquisa que desenvolvo é voltada para esses novos acadêmicos do CESP, a fim de conhecer suas histórias de vida, de aprendizagem de inglês, assim como as aspirações e dificuldades nos seus processos de formação. Algumas perguntas que levo em consideração são: De onde vêm? Que histórias eles têm para compartilhar e o que elas nos ensinam? O que dizem sobre a experiência com a língua inglesa? São sobre essas questões que estou me debruçando na primeira etapa da pesquisa. Num segundo momento, após ouvir suas histórias de aprendizagem, procurarei identificar e problematizar questões relacionadas às suas expectativas e desafios no processo de aprender e ensinar uma língua estrangeira.

Compreender as dificuldades e desafios do professor de inglês em formação e em atuação tem sido o objetivo de muitos projetos universitários por todo o Brasil. O desafio de aprender e ensinar uma língua estrangeira tem sido analisado por pesquisadores das mais diversas universidades e novas políticas públicas vêm sendo reivindicadas nesse processo. Alguns projetos voltados para o professor de inglês são identificados em outras universidades, como, por exemplo, o EDUCONLE, da UFMG; o Grupo de Estudos de Professores de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO/UEG e UEG); o ECOPLI, da UFES; Língua global, identidades e saberes: encontros e fronteiras nas zonas de contato (UNIFESP); English through New Literacies: English through Projects (UFS). Mattos, Jucá e Jorge (2019), destacam também a importância do Projeto Nacional de Formação de Professores nas Teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, da USP, entre outros. Sendo assim, julgamos necessário ter entre nós, da Universidade do Estado do Amazonas, ações que favoreçam os acadêmicos e que provoquem reflexões sobre sua formação. Nosso projeto justifica-se pela necessidade de criarmos no CESP oportunidades de troca de experiência entre os estudantes, futuros professores de inglês.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

São referências para esse estudo, autores que compartilham práticas colaborativas e transformadoras no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, reposicionando a universidade, de forma que a relação entre ela e o professor em formação ou em atuação seja sempre ressignificada. De forma que atividades universitárias sejam programadas a fim de fortalecer uma ligação horizontal entre ambas as partes.

Muitos pesquisadores têm contribuído para o debate sobre a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. Entre eles, cito Barcelos e Coelho (2010), Bohn (2005), Castro e Neves (2020), Coracini (2015), Façanha et al (2018), Gimenez (2013), Jucá (2016), Kleiman, Vianna e De Grande (2019), Mateus (2009), Mattos (2013), Menezes de Souza (2011), Monte Mór (2019), Sól (2014) e Telles (2002). Os autores aqui citados tendem a levar em conta, na análise da formação de professores, os seus saberes, letramentos e processos de formação, numa perspectiva que valoriza os sujeitos mais que os métodos, numa tentativa de compreender o universo escolar a partir das experiências, e não tanto através das técnicas e métodos utilizados nas práticas de ensino e aprendizagem. Assim, tomo como referência para a pesquisa que realizo, estudos que valorizam os caminhos trilhados pelos sujeitos, as experiências que marcaram suas trajetórias e as memórias individuais e coletivas.

Nesses estudos, o ato de formar-se professor não significa apenas adquirir conhecimento. Como discute Nóvoa (1992), o conhecimento em si não é a única aquisição do professor, em seu processo de formação. Por isso, é preciso valorizar o momento de configuração profissional do aluno de Letras durante sua graduação, e não somente seu desenvolvimento linguístico. Considerar somente este aspecto no estudante estabeleceria uma linha divisória entre aqueles que teriam e os que não teriam determinada habilidade linguística, sem levar em conta outros aspectos da aprendizagem, que os uniriam.

Nóvoa (1992) destaca o papel da Universidade no processo de formação docente e enfatiza a importância de uma educação contínua que leve o professor a uma reflexão crítica sobre sua atuação. Para o autor, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Entrevistas e conversas com os licenciandos em Letras – Inglês do CESP poderão nos levar a compreender seus processos de formação e a identificar questões que merecem ser discutidas, representando uma contribuição significativa para os estudos que vêm sendo desenvolvidos nessa área de estudos. Entre os pesquisadores que trabalham com coletas de narrativas e que são referências para esta pesquisa, destaco Cunha (1997), Kensi (1994), Oxford & Green (1996), Paiva (2006) e Pavlenko (2001).

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo (Creswell, 2010; Rossman; Rallis, 2016) e tem, como referência, os procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada, campo de estudos que busca, entre outros objetivos, compreender os fenômenos relacionados à formação do professor de línguas.

Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (p. 26). As questões levantadas antes e durante a investigação são respondidas por meio da geração de dados, feita junto aos participantes, seguida da análise, na qual o pesquisador interpreta os possíveis significados dos dados. A pesquisa é também narrativa, uma vez que o corpus é constituído por histórias narradas por professores em formação.

Baseado em Clandinin e Connely (2010), Creswell (2018) argumenta que a “pesquisa narrativa é uma estratégia de investigação na qual o pesquisador estuda as vidas dos indivíduos e pede a um ou mais indivíduos para contar histórias sobre suas vidas” (p. 38). Nesta pesquisa, procuro ouvir as histórias dos estudantes, buscando estabelecer relações entre o que dizem e o que a teoria informa.

Segundo Connely e Clandinin (2014), a investigação narrativa está sendo cada vez mais usada nos estudos sobre a experiência educacional, e relaciona-se à construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais. Nós, professores, aprendizes e pesquisadores, contribuimos para esse processo por meio das histórias que narramos e ouvimos. Por fim, a pesquisa é também uma pesquisa de intervenção, por propor uma contribuição aos acadêmicos em formação.

Os dados da pesquisa estão sendo gerados através de um formulário Google, questionário aberto, cujo link foi enviado aos estudantes de primeiro ano da graduação em Letras (Inglês) que mostraram interesse em participar da pesquisa. Entre os participantes haverá também entrevistas, para maior aproximação e conhecimento de suas histórias. Uma vez compartilhadas as narrativas, partiremos para a leitura e posterior análise dos dizeres dos participantes. Fase que terá início nos próximos meses. Até o momento, estamos na fase de recebimento dos questionários e na próxima etapa será feita a análise das respostas dos professores.

Não tendo ainda resultados para compartilhar, apresentaremos na próxima seção uma análise de algumas questões colocadas por professores já atuantes no ensino de inglês de Parintins. As narrativas foram geradas durante meu doutorado, como parte de uma pesquisa que passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 69472017.8.0000.5149. A retomada desses dados para análise servirá para apresentar ao leitor o lócus de minha pesquisa e antecipar alguns desafios que poderão ser discutidos junto a professores em formação, no projeto que atualmente desenvolvo.

4 | O DESAFIO NO ENSINO DE INGLÊS EM PARINTINS

A palavra **desafio** é uma palavra recorrente nos dizeres de professores de inglês em Parintins. É uma ressonância discursiva, considerando o que afirma Serrani (2005). Para a autora, “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante” (SERRANI, 2005, p. 90). A partir de dados coletados entre professores da rede pública de ensino, podemos identificar a palavra “desafio”, recorrente nos seguintes recortes discursivos (RDs):

RD 01

Em 1.996, ao assumir o cargo, aceitei o **desafio** de lecionar o ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, de quinta à oitava série, na localidade Agrovila de Mocambo, onde trabalhei por dois anos e dois meses. Foi muito **desafiador** pra mim. Pois eu não tinha estudado nenhum curso preparatório. Em Parintins, nesse período, só havia uma escola particular nesse sentido. Mas eu não tinha condições financeiras para participar. Então, por gostar de estudar a escrita de vocabulário, fui para o **desafio**. (Prof. Ícaro)

A professora Celina diz que ensinar inglês no seu contexto de ensino é:

RD 02

Um **desafio**, pois não sou fluente no idioma. Mesmo sendo minha formação em Língua Portuguesa, tenho muito gosto em trabalhar com língua inglesa desde que iniciei meu trabalho (Profa. Celina).

Da mesma forma, ao contar sobre sua trajetória profissional, os professores Tales afirma:

RD 03

A Língua Inglesa sempre foi um **desafio** para mim, desde o aprendizado durante as séries finais do ensino fundamental (1992-1995) quanto no primeiro ano do curso de Magistério (hoje Ensino Médio). Na década de 1990 era inexistente, no ensino público de Parintins, professores com qualificação para o ensino de inglês. Sendo assim, não tive um bom contato com a Língua Inglesa na infância e conseqüentemente na adolescência e durante juventude enquanto cursava a minha primeira graduação, era somente um aluno razoável nas aulas de inglês. (Prof. Tales)

A ocorrência da palavra desafio não é inédita em discursos de professores, como comprova o artigo de Reis *et al* (2019) em que os autores apontam as três ocorrências mais comuns nos trabalhos que enfatizam os desafios vivenciados por professores e alunos: os baixos salários pagos, a indisciplina dos alunos e a proficiência linguística insuficiente dos professores (p. 191). Os excertos aqui apresentados exemplificam o terceiro desafio listado por Reis *et al* (2019), o de não ser fluente na língua. Reis (2018) já argumentava:

Dentre os desafios vivenciados por professores de inglês no Brasil, sabemos que um dos mais importantes é que, muitas vezes, embora possuam um certificado que lhes garante o lugar de professor, eles lidam com a angústia

de (ter de) ensinar uma língua que ainda lhes parece escapar (REIS, 2018, p. 359).

O argumento de Reis (2018) pode ser confirmado com os dizeres dos três professores aqui apresentados: a professora Celina diz não ser fluente no idioma, o professor Ícaro lamenta não ter tido condições de estudar numa escola particular e o professor Tales acredita que o contato de inglês que teve na escola não foi suficiente para o seu preparo. Limitações como essas fazem parte dos desafios enfrentados por professores por todo o Brasil, porém, em Parintins é preciso entender o desafio do professor de inglês, considerando o sentido de desafio naquele território.

O termo desafio tem um significado que vai além do que comumente relacionamos à palavra, o de um problema que precisamos enfrentar. Desafio no contexto parintinense tem suas peculiaridades. Não é somente um obstáculo que precisa ser superado, é uma provocação que nos coloca à prova, que nos tira do lugar de conforto para mostrar que somos capazes. A ideia de desafio em Parintins nasce na competição entre os bois Caprichoso e Garantido e nas provocações que seus torcedores constantemente vivenciam. Desde as primeiras festas folclóricas na cidade, a comunidade local convive com esse termo e, por isso, o sentido do desafio está enraizado na cultura local. É o desafio de provar para o boi adversário quem é o melhor. Tal provocação envolve toda a cidade, que se divide em duas cores: vermelho para quem é Garantido, azul para quem é Caprichoso.

Vencer um desafio é uma questão de honra e o parintinense se entrega totalmente a essa luta. Passa meses do ano preparando as alegorias, ensaiando as coreografias, dedicando seu tempo e talento à preparação do festival e à vitória do seu boi favorito. O dia da festividade (último final de semana de junho) é o momento em que todos são postos à prova. É o grande dia. É o ápice de todo o empenho e dedicação oferecidos durante o ano.

Considero importante a metáfora do festival, neste estudo sobre formação de professores, pois ilustra o lugar de onde falo, contextualiza meu objeto de estudo. Marca um território em que o desafio da formação encontra-se com o desafio da atuação.

O desafio imposto aos bois é o de apresentar o mais belo festival possível. As músicas compostas para tal ocasião, as toadas, também são apresentadas em forma de desafio, com um grupo provocando o outro, desafiando a capacidade e coragem do adversário. As toadas de desafio ilustram a rivalidade e o desejo de vitória de cada grupo participante do festival. A rivalidade entre os grupos vermelho e azul é percebida no dia a dia, nas escolhas das cores das roupas, dos acessórios e até mesmo nas cores das casas e automóveis.

Como legado do festival, o entendimento de que é preciso não ceder e ser firme no propósito ao ser chamado a um desafio é um dos efeitos de sentido dos dizeres dos professores de inglês que aqui analiso. A análise dos seus dizeres nos leva a entender que é possível vencer um grande desafio com muito trabalho, garra e criatividade, elementos que encontramos, por exemplo, nos dizeres do professor Ícaro (RD 01). Para ele, o fato de

não ter feito um curso preparatório tornou o seu trabalho ainda mais desafiador. O que o fez “ir para o desafio” foi o seu gosto pelo estudo do vocabulário. Interessante notar que em seus dizeres o desafio parece ser algo concreto que o espera: “fui para o desafio”, que pode ser interpretado como “fui para a luta, tomei as armas que tenho e fui para o combate”.

O desafio, nas palavras do professor Tales (RD 03), sempre existiu: “A Língua Inglesa **sempre** foi um desafio para mim”. A palavra “sempre” é um advérbio de tempo que indica continuidade, repetição. Trata-se de um desafio que não tem fim. Essa é a constância do estudo de inglês. Essa é a constância do festival parintinense. A cada ano o desafio é lançado e a luta para vencê-lo se renova. Sempre.

O conceito de desafio em Parintins deve ser levado em conta principalmente se considerarmos as difíceis condições de atuação, do professor do interior do Amazonas. Observamos isso nos dizeres da professora Celina:

RD 04

Os **desafios** são tantos, desde a questão de falta de infraestrutura das escolas à desestrutura familiar dos nossos alunos. No dia a dia temos que desenvolver diversas habilidades para lhe dar com todas essas questões, sempre plano A, B ...Z.

O desafio está também no processo de formação, nas dificuldades na sala de aula, como explica a professora Sara:

RD 05

Quando fiz curso de turismo tive uma professora de inglês que foi minha incentivadora. Quando ela entrava na sala de aula falando inglês e explicava os assuntos de uma forma bem dinâmica. Durante o curso propôs nos de fazermos um folder e apresentar em inglês aos colegas. Foi o meu primeiro **desafio** de me soltar e apresentar o que sabia.

O desafio de se expor, de estar em evidência, de ser o foco da atenção envolve o professor em emoções, em sentimentos de nervosismo e medo, especialmente no início da profissão. O professor Plínio revela o seu nervosismo ao falar sobre o início da sua carreira:

RD 06

Iniciei em 2017, Terra Santa/PA, minha primeira experiência como professor de língua inglesa, confesso que foi um **desafio** pois eram alunos de 6 ao 9 ano com turmas bem numerosas. Tinha muito nervoso e não tinha apoio de nenhum colega da mesma área mas me esforcei bastante virando noites estudando e pesquisando aulas.

Percebe-se nos dizeres do professor que o fato de suas turmas serem numerosas agravou sua apreensão. Era um grande desafio estar ali diante de um público numeroso pela primeira vez. Sozinho, sem colegas que o apoiassem, o professor Plínio se entregou ao seu ofício, virando noites para vencer aquele desafio. Certamente ele sentiu-se pequeno frente ao público que lhe foi apresentado, mas isso foi temporário, ele cresceu com seu esforço e determinação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão para essa reflexão em torno do desafio que o ensino e aprendizagem de inglês representa para o professor de inglês de Parintins, é importante frisar que, mesmo em meio a muitas dificuldades, o ato de ensinar pode ser apreendido como uma realização nos dizeres dos professores de inglês de Parintins. Vejamos o que diz a professora Flávia:

RD 07

Minha formação Acadêmica foi em Letras. As aulas que mais me chamaram atenção eram da disciplina de Língua Inglesa. Minha vida profissional enquanto docente em Língua Inglesa é um novo **desafio** do qual eu gosto muito, nessa profissão me realizo.

Com essa convicção de que o ensino de língua inglesa pode ser uma prática prazerosa para muitos professores em atuação é que concluímos essa análise. Esperamos que a mesma satisfação seja despertada entre os estudantes em formação, no curso de Letras – Língua Inglesa do CESP/UEA. Que nosso projeto contribua para o enfrentamento de possíveis desafios e que fomente junto aos futuros professores o gosto pela aprendizagem e ensino da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M.; COELHO, H. S.H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BOHN, H. **A formação do professor de línguas: A construção de uma identidade profissional**. Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária, [Recife], (UFPE), v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

CASTRO, N. M. S. G; NEVES, M.S. **A Educação Continuada e a Prática Pedagógica nas Representações de uma Professora de Inglês**. Caletoscópio, Volume 8, Linguística Aplicada. N. Especial II, p. 140-157, 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, Vol. 19, No. 5, p. 2-14, 2014.

CORACINI, M. J. F. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, [Santa Cruz do Sul], v.23, n.1, p.132-161, jan./jun. 2015.

CRESSWELL, J. W.; CRESSWELL, J. D. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5. ed. Los Angeles, Sage: 2018.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan./Dez. 1997.

KENSKI, V. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.90, p.45-51, ago. 1994.

- FAÇANHA, M. A. V. et al. Ensino-aprendizagem de inglês e formação de professores: os muros da academia podem desmoronar? In: JORDÃO, C. M. et al (Orgs.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 173-198, 2018.
- GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (orgs.). Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais. [Campinas]: Pontes, p. 41-54, 2013.
- JUCÁ, L. Responsabilidades sociais da Linguística Aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 233-262.
- KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**. [São Leopoldo, RS]. v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019.
- MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [Belo Horizonte, MG], v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.
- MATTOS, A. M. A. Letramento Crítico na Escola Pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). **Educação Continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão**. Campinas/Belo Horizonte: Pontes/Faculdade de Letras, 2013. p. 21-76.
- MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L.; JORGE, M. L. S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável / Critical teacher education: on socially responsible language teaching. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 15, maio 2019.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: método ou ética. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.) **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 279-304.
- MONTE MÓR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural educacional. In: Magno e Silva, W.; Silva, W. R.; D.; Campos, D. M. (Orgs.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p. 187-206.
- OXFORD, R.; GREEN, J. Language learning histories: learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. **TESOL Journal**, v. 6, n. 1, p. 20-23. Autumn, 1996.
- PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, vol. 9, p.63-78, 2006. PAVLENKO, A. Language learning memoirs as a gendered genre. **Applied Linguistics**. v.2, v. 22, p. 213-240, 2001.
- REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em curso de formação continuada. **Solettras**, [Rio de Janeiro], v.1, n. 35, p. 359-378, 2018.
- REIS, V. S.; ROCHA, A. M. S.; ÁVILA, I. C. O.; ARAÚJO, J. V. M.; FERNANDES, R. F. S.; PAULA, G. F.; PEREIRA, I. C.; NASCIMENTO, L. Não só de verbo to be (sobre) vive o ensino da Língua Inglesa: PIBID como experiência para a reinvenção de práticas e posições na educação básica. **Revista X**, [Curitiba, PR], vol. 14, n. 3, p. 187-210, 2019.

ROSSMAN, G. B; RALLIS, S. F. **Learning in the Field**: An Introduction to Qualitative Research. 4. ed. [Thousand Oaks]: Sage Publications, 2016.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de Educação continuada**: identidades em (des)construção. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA EM INGLÊS: PESQUISA REALIZADA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE UM MUNICÍPIO GOIANO

Data de aceite: 02/01/2024

Adélia Maria Pereira Santos

Graduada em Letras Port./Ing.,
especialista em Ensino de Língua Inglesa,
Aluna Especial do Programa de Pós-
Graduação em Ensino para a Educação
Básica.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar algumas das crenças sobre o ensino da gramática em relação ao processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI). Trata-se de uma pesquisa Exploratório-descritiva, de cunho qualitativo. O local de realização da pesquisa foram duas escolas públicas, da Rede Estadual de Educação, de um município localizado no interior do estado de Goiás. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas estruturadas com seis questões, sendo esta, aplicada a cinco professores da disciplina de Inglês das duas instituições. Os dados foram analisados seguindo as orientações de Gil (2008). Os resultados apontam para crenças que consideram o ensino da gramática como sendo o melhor, se não o único, caminho para se ensinar a LI, em contexto formal de sala de aula. Conclui-se, no entanto, que é possível

aplicar a gramática do inglês de uma forma mais prazerosa para os estudantes, lançando mão de metodologias mais ativas, atividades lúdicas e recursos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa; crenças, ensino-aprendizagem, idioma.

ABSTRACT: This article aims to present some of the beliefs about the teaching of grammar in relation to the English Language teaching-learning process. This is an exploratory-descriptive research, of a qualitative nature. The place where the research was carried out were two public schools, part of the State Education Network, in a municipality located in the interior of the state of Goiás. Structured interviews with six questions were used as a data collection instrument, which was applied to five teachers of the English discipline of both institutions. The data were analyzed following the guidelines of Gil (2008). The results point to beliefs that consider the teaching of grammar to be the best, if not the only, way to teach English Language, in a formal classroom context. It is concluded, however, that it is possible to apply English grammar in a more enjoyable way for students, using more active methodologies, playful activities and

technological resources.

KEYWORDS: English Language; beliefs, teaching-learning, language.

1 | INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre crenças do ensino de inglês não é uma tarefa fácil devido ao fato de que o termo “crenças” remete a vários conceitos distintos e por autores variados. Há inclusive várias divergências de autores sobre seu significado e abrangência. Tomamos para o nosso texto uma definição mais ampla que considera como crença a visão dos aprendizes em relação ao processo de aprendizagem, o que eles “pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua” (kalaja, 1995, p. 192). Trataremos, portanto, sobre suas ideias, opiniões e expectativas sobre a maneira como se aprende um novo idioma.

Como essas crenças são individuais, cada estudante percebe seu processo de aprendizagem de uma forma diferente. O modo como aprendem têm relação com questões individuais, pedagógicas, metodológicas/didáticas. Há todo um contexto que interfere no processo de aprendizagem de uma língua. Nesse sentido o professor deve conhecê-los e ser capaz de escolher os meios mais eficientes de aplicar sua disciplina, tendo em mente uma turma heterogênea (Costa; Cavalcante, 2023).

Nossa hipótese, para esta pesquisa é a de que os professores refletem pouco sobre os meios de aprendizagem de sua turma e de sua própria aprendizagem de uma segunda língua. Acreditamos, também, que seja possível, assim como Costa e Cavalcante (2023) dizem, que o professor domine a língua e aplique metodologias efetivas e estratégicas para eliminar as crenças, mitos e falácias, que foram construídos no social, e que fazem os estudantes “prejulgarem” o ensino do Inglês. Por fim, espera-se que os professores dessa disciplina lancem mão de materiais didáticos, recursos e atividades lúdicas ajudando, assim, a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, levantamos como objetivo para esta pesquisa compreender as crenças sobre o ensino da gramática em relação ao processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI), sob as perspectivas dos docentes de duas escolas estaduais do estado de Goiás.

Antes disso, inicio descrevendo minha trajetória para que os leitores possam entender melhor meu lugar de fala. Ao iniciar meu curso de Pós-graduação no Ensino de Língua Inglesa, em uma universidade estadual de Goiás, tive acesso a várias disciplinas, adquirindo conhecimento sobre conteúdos diversificados. Dentre tantas disciplinas uma em específico chamou minha atenção, a disciplina “Crenças”.

A referida disciplina apresentava uma temática muito voltada para a maneira de pensar de cada pessoa e para o questionamento de como determinadas formas de pensamentos podem influenciar o processo ensino-aprendizagem de inglês. Comecei,

então, a questionar as abordagens utilizadas pelos meus professores durante os anos em que estudei inglês nas escolas públicas cursando os ensinos fundamental e médio, e, igualmente, as abordagens do curso de idiomas, em que recentemente havia me matriculado.

Percebi que o método áudio-lingual, utilizado nesse curso de idiomas, busca ensinar o aprendiz a habilidade oral da língua inglesa sem dar muita ênfase à gramática. Comecei a refletir sobre estes contextos de aprendizagem e percebi que nas escolas regulares a gramática era o foco, mas no curso de idiomas a fala é que se tornou o elemento principal.

Então, iniciou-se em mim uma autorreflexão. E minhas aulas? Como eram? Estas reflexões fizeram com que eu percebesse que mesmo desejando desenvolver em meus alunos a habilidade comunicativa, eu acreditava que a gramática era o ponto mais importante de uma língua, portanto eu deveria ensinar gramática. Não que eu não deva ensiná-la, mas o que eu acabara de perceber é que eu só ensinava gramática.

Minha crença de que se aprende inglês dominando as estruturas gramaticais estava sendo desmistificada. Então, resolvi me aprofundar mais na temática e pesquisar sobre crenças de professores. Era um caminho para identificar, compreender e, talvez, modificar minhas próprias crenças.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nunca se publicou tanto a respeito de crenças em relação ao processo ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) no Brasil e no exterior (Barcelos, 2006). Contudo, grande parte dos estudos sobre crenças era feito por meio da aplicação de questionários fechados, principalmente o BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)¹, elaborado por Horwitz (1985), o qual não contemplava perspectivas que buscavam investigar o porquê de os aprendizes pensarem de uma determinada forma.

Neste sentido, as pesquisas acabavam por deixar o estudo limitado na elaboração de possíveis hipóteses que poderiam contribuir para a compreensão das crenças dos participantes. Nesse primeiro momento, as investigações sobre esse tema ignoravam o aprendiz. As discussões sobre crenças tiveram início a partir de mudanças de paradigmas dentro ensino de LE (Nascimento; Oliveira; Oliveira, 2020).

Em um segundo momento, os estudos sobre crenças enfocaram o conhecimento metacognitivo. O aluno passa a ser parcialmente considerado como “ser que pensa e que interage com seu ambiente” (Barcelos, 2004, p. 13).

Já em um terceiro momento, Barcelos (2004) demonstra o elemento “contexto” como um importante recurso nas pesquisas sobre crenças. Segundo a autora, os estudos sobre crenças precisam considerar tanto o aluno, quanto o contexto, como a cultura.

Conhecer a distinção entre os sistemas de crenças e os sistemas de conhecimento

¹ Disponível em: https://tesolresourcesab.weebly.com/uploads/7/8/0/9/7809577/theory_viewbook_item_15.pdf

do professor, segundo Abelson (1979) e Nespor (1987), também é importante. Para esses autores, as crenças são mais influenciáveis do que o conhecimento na forma como as pessoas organizam e definem tarefas e problemas, pois predizem o comportamento.

Barcelos (2004) afirma que lidamos com seres humanos que são complexos por natureza, portanto suas ações e crenças são constituídas de maneira dinâmica e interativa. Kalaja (1995) acrescenta que crenças são construídas socialmente, são interativas, sociais e variáveis. Gil (2005) aponta para a importância de os professores questionarem sobre suas crenças. Partimos, portanto, do princípio de que as crenças que giram em torno da aprendizagem de línguas são muitas.

Segundo Sadalla (1998, p. 34), crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo apenas, um mero reflexo da realidade, mas sim vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade. Costa e Cavalcante (2023) explicam que, muitas das crenças que temos sobre aprender uma segunda língua vem da frustração de pessoas que tentaram aprender e não conseguiram, ou de uma expectativa de aprender em um tempo recorde. Ambos os casos fogem do científico e gera na sociedade “mitos e falácias” que se espalham impedindo ou atrapalhando o aprendizado de outros sujeitos.

Na tentativa de melhor compreender o contexto da aprendizagem e o papel desempenhado por seus atores (professores e alunos) Barcelos (2006) e Coelho (2006) têm se preocupado com os estudos sobre crenças por acreditar que, quando ambas as partes envolvidas no processo escolar são capazes de refletir e compreender suas crenças, ações mais eficazes poderão ser desenvolvidas, o que pode criar melhores condições para que a aprendizagem também o seja.

Finalmente, em relação ao ensino da gramática, Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), afirmam que metalinguagem é bastante utilizada pelos professores. Contudo, os autores acrescentam que esta função da linguagem deve ser usada apenas como um recurso para explicar e descrever a gramática e não como sendo o próprio objeto de ensino.

Alves (2021) considera que a gramática é parte fundamental do processo de aprendizagem de uma segunda língua. O autor enfatiza ainda, que o professor que não domina a gramática “apresenta dificuldades orais, de comunicação e escrita horrenda” (p. 1). Além disso, afirma que “Quanto maior for o domínio gramatical e morfológico do professor, melhores serão os resultados obtidos pelos alunos, seja qual for a instituição” (p. 3).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008, p. 27) as “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

Somadas à pesquisa descritiva que pormenoriza “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 28). Este estudo segue uma abordagem qualitativa buscando analisar as ideias e opiniões dos participantes sobre as crenças no ensino da LI.

Participaram da pesquisa cinco professores de LI do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) de duas escolas da Rede Pública Estadual de um município do interior de Goiás. Três deles pertencem à escola, que neste estudo, denominaremos de Escola A e dois trabalham na escola que chamaremos de Escola B. Quanto aos participantes, eles serão identificados como PA, PB, PC, PD e PE.

Como instrumento de coleta de dados, optamos pela utilização de uma entrevista semiestruturada. Gil (2008) entende como sendo aquela em que estabelece questões norteadoras, mas que ao longo da conversa, vão surgindo novas questionamentos. Foram elaboradas seis questões abertas.

Acreditamos que este instrumento de coleta de dados propiciou aos participantes a oportunidade de expressarem de forma mais livre suas opiniões e pensamentos a respeito do ensino da gramática durante o processo ensino-aprendizagem de LI. Antes de responderem a estas perguntas, os professores foram devidamente informados sobre as questões éticas da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE).

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para analisar os dados coletados fizemos uso da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A autora sugere que o conteúdo seja analisado considerando uma pré-análise onde se sistematiza as ideias; a exploração do material em que há a sistematização de decisões e seleções; e o tratamento dos resultados onde se faz categorizações, inferências e interpretações.

Com base nisso, criamos cinco categorias, organizadas em cinco quadros, em que cada um fala de uma crença diferente dos professores em relação ao ensino da LI. Portanto, nesta seção, apresentamos as crenças relacionadas ao ensino de gramática dos cinco participantes.

Notamos, no Quadro 1, que ao afirmar que é necessário ter o domínio da gramática e de um amplo vocabulário para saber a LI, mas que a criança consegue se comunicar corretamente, mesmo não sabendo a gramática da língua, PA revela sua crença de que, em contexto de sala de aula, o processo ensino-aprendizagem da LI só é possível dominando a estrutura gramatical e o léxico, mas em ambiente natural esta aprendizagem se torna possível.

Escola A: Professor A - Crença de que em contexto de sala de aula só é possível aprender a LI dominando sua estrutura gramatical, porém em ambiente natural esta aprendizagem é possível	
O que é saber língua inglesa para você?	É você ter o domínio da gramática e um amplo vocabulário.
Você acredita que só se aprende uma segunda língua se souber a gramática? Comente.	Não. Pode aprender o inglês para comunicar, porque a criança pode aprender o inglês sem saber corretamente a gramática. ”

Quadro 1 - Primeira Crença

Fonte: Organizado pela Autora (2023).

Provavelmente, para PA, a sala de aula não se constitui em um contexto adequado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, portanto, um caminho para a aprendizagem da LI seria o ensino da gramática. Esta crença implica que PA parece não trabalhar em suas aulas abordagens comunicativas de ensino, centrando suas aulas no ensino de estruturas gramaticais, o que corrobora com as afirmações de Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) de que a função metalinguística é utilizada pelos professores como sendo o próprio objeto de ensino da língua.

Já no Quadro 2, ao afirmar que a aprendizagem de uma segunda língua depende do convívio contínuo, PB revela a crença de que só se aprimora a habilidade comunicativa em língua inglesa se houver uso contínuo desta língua. Podemos observar que a experiência pessoal de PB, ter morado nos EUA, influencia sua crença, pois neste país PB pode comunicar-se na LI, e provavelmente, testar se as estruturas que utilizava estavam apropriadas ou não.

Escola B: Professor B – Crença de que se aprimora a habilidade comunicativa em língua inglesa por meio do uso contínuo desta língua e independentemente do conhecimento de suas estruturas gramaticais.	
Como você aprendeu inglês (método)? Em escola pública ou em escola de idiomas?	O primeiro contato foi em uma Escola Regular e posteriormente me aprimorei nos EUA, onde vivi por 2 anos.
Você acredita que só se aprende uma segunda língua se souber gramática? Comente.	Não. A aprendizagem de uma L2 depende do convívio contínuo com a mesma, as dúvidas que surgirem são sanadas com o tempo.

Quadro 2 - Segunda Crença

Fonte: Organizado pela Autora (2023).

PB parece acreditar que a aprendizagem é um processo contínuo, em que dúvidas de uso da LI surgirão, mas poderão ser resolvidas. Quando menciona que dúvidas surgirão, deixa implícito que a gramática é parte da língua, e sua aprendizagem pode estar aliada ao uso comunicativo desta língua. Esta crença do professor entrevistado vai ao encontro do estudo desenvolvido por Barcelos (2001), pois PB construiu esta crença interagindo com o contexto social em que estava imerso. Do mesmo modo, esta crença também

corroborar com a pesquisa de Nisbett e Ross (1980), os quais afirmam que o ambiente e as circunstâncias influenciam na formação de crenças.

No Quadro 3, PC ao afirmar que sem a gramática não se pode falar ou escrever corretamente revela a crença de que para ele a aprendizagem da gramática é relevante. Da mesma forma que PB, a experiência de PC, enquanto aluno de LI, influenciou a construção de sua crença. Esse dado comprova os estudos realizados por Abelson (1979) e Nespors (1987), de que as crenças podem influenciar mais do que o conhecimento formal no modo como as pessoas organizam e definem tarefas e problemas, pois elas podem prever o comportamento.

Escola B: Professor C – Crença de que a aprendizagem de estruturas gramaticais é importante para se aprender LI corretamente.	
Para você é importante saber gramática para ensinar língua inglesa? Por quê?	Sim, pois sem a gramática não se pode falar ou escrever corretamente.
Você acredita que só se aprende uma segunda língua se souber a gramática? Comente.	Acho que sim. Eu só aprendi a falar inglês com a gramática inserida ao meu estudo, então eu acho que sim.

Quadro 3 - Terceira Crença

Fonte: Organizado pela Autora (2023).

Neste caso, a afirmação “Eu só aprendi” define que PC enfrentou problemas com a aprendizagem da LI, o qual foi resolvido com a inserção da gramática. Portanto, o comportamento atual do entrevistado, revelado por suas colocações, permite-nos inferir que PC acredita que o ensino da gramática é um caminho eficaz para a aprendizagem da LI.

No Quadro 4, PD, ao salientar a aprendizagem de gramática contextualizada, parece acreditar que a gramática permeia todos os recursos utilizados para o processo ensino-aprendizagem de LI, contudo ao afirmar que saber LI é expressar, ler e compor textos, nos quais possamos nos comunicar, o professor revela sua crença de que a aprendizagem de gramática ocorre durante o estudo do texto.

Escola A: Professor D – Crença de que a aprendizagem de gramática ocorre no estudo do texto.	
Para você, é importante saber gramática para ensinar língua inglesa? Por quê?	Não, pois podemos aprender a gramática contextualizada.
O que é saber língua inglesa para você?	É saber se expressar, ler e compor textos, nos quais possamos nos comunicar.

Quadro 4 - Quarta Crença

Fonte: Organizado pela Autora (2023).

Provavelmente, PD ensine aos seus alunos utilizando textos, e, a partir deles, insira

o ensino da gramática ou, talvez ele nem mencione as estruturas gramaticais, pois ele parece acreditar que a aprendizagem destas pode ocorrer pelo estudo do texto em si, sem necessariamente explicitá-la. Conforme salienta Barcelos (2006) e Coelho (2006), seria necessário um estudo da prática de PD para compreender esta crença no processo escolar e, se necessário, propor ações que contribuam para a aprendizagem da LI dos alunos de PD.

No Quadro 5, PE acredita que a aprendizagem de LI deve ter como primeiro ponto a prática da pronúncia, seguido pelo empenho e pela dedicação do aprendiz e, pela aprendizagem da gramática. Tal enumeração proporciona-nos inferir que PE foca suas aulas na pronúncia, provavelmente de vocábulos isolados ou de sentenças, já que ele não menciona a interação como sendo importante para a aprendizagem da LI. Para este participante, a gramática pode ser ensinada, caso este ensino ocorra após o ensino da pronúncia.

Escola A: Professor E – Crença de que a pronúncia é o fator mais relevante na aprendizagem de LI, sendo a gramática um elemento secundário.	
Você acredita que só se aprende uma segunda língua se souber a gramática? Comente.	Não necessariamente, pode-se aprender a pronúncia primeiro e, em seguida, a gramática.
O que é o mais importante para se aprender uma segunda língua?	Empenho e dedicação e também praticar a pronúncia.

Quadro 5 - Quinta Crença

Fonte: Organizado pela Autora (2023).

Provavelmente, PE trabalha com a repetição de sentenças, sem mencionar a seu aluno qual forma gramatical estrutura tais sentenças. Esta abordagem de ensinar pode favorecer alguns aprendizes que compartilham desta crença de PE, contudo pode prejudicar outros que necessitam compreender a estrutura gramatical para compreender a LI. Gil (2005) alerta para a importância de os professores questionarem sobre suas crenças. No caso de PE, seria importante que ele refletisse sobre esta crença e, caso ela esteja influenciando em sua prática, de que forma esta influência está ocorrendo.

Ao final encontramos, portanto, cinco crenças: 1) no contexto de sala de aula só é possível aprender a LI dominando sua estrutura gramatical, porém em ambiente natural esta aprendizagem é possível; 2) se aprimora a habilidade comunicativa em língua inglesa por meio do uso contínuo desta língua e independentemente do conhecimento de suas estruturas gramaticais; 3) a aprendizagem de estruturas gramaticais é importante para se aprender LI corretamente; 4) a aprendizagem de gramática ocorre no estudo do texto; 5) a pronúncia é o fator mais relevante na aprendizagem de LI, sendo a gramática um elemento secundário.

Independente da crença, o que se percebeu nesse estudo é que a gramática tem

seu valor no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Outro ponto importante é que a quantidade de gramática ofertada tem relação do lugar ou contexto em que é ensinada, como por exemplo, é diferente ensinar inglês em um cursinho e em uma sala de aula de ensino regular.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado permitiu-nos conhecer mais sobre o ensino da LI, bem como sobre as crenças e os saberes dos professores implicados no processo de ensinar e aprender uma LE. Reconhecemos que por ser uma pesquisa exploratória, os dados coletados são ínfimos, diante da dimensão da temática, e merecem maior amplitude, porém nos levam a reflexões importantes para o ensino de inglês em escolas regulares.

O estudo contribuiu para que percebêssemos que as crenças podem intervir de vários aspectos. Além disso, percebemos que cada professor possui sua crença, que é originada da cultura onde vive e as vezes ela influencia na maneira do professor ministrar suas aulas.

Conhecer as crenças dos professores de inglês sobre a gramática, que participaram deste estudo, me fez entender melhor sobre a minha maneira de ensinar, tornando possível uma melhor interpretação de minhas crenças e onde elas interferiam positiva e negativamente.

Propiciou, ainda, uma mudança na qual venho me adaptando. Pois, hoje não vejo a gramática explícita como primordial, mas, acredito que podemos ensiná-la inserida em outras estruturas de ensino. É possível, por meio de metodologias mais ativas, atividades lúdicas e recursos tecnológicos aprender inglês de forma prazerosa e com a gramática aplicada de modo subjetivo.

Enfim, o estudo permitiu reflexão e mais conhecimento teórico para defendermos aquilo que acreditamos sobre o processo de ensino. Acreditamos, então que uma vez que se conhece suas próprias crenças, conhece-se um pouco mais de seu papel como professor(a) de LI.

REFERÊNCIAS

ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. **Cognitive Science**. n. 3, p. 355-366, 1979.

ALVES, G. C. Estudo da Língua Inglesa: desvendando os métodos utilizados nos cursos de língua inglesa para jovens. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 32, p. 1-6 ago. 2021.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). **Crença e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The Grammar Book**: An ESL/EFL Teacher's Course. USA: Heinle & Heile, 1999.

COSTA, L. M. L.; CAVALCANTE, L. R. Ensino de Língua Inglesa: mitos, crenças e falácias. *In*: GUTERRES, Ione da Silva; OLIVEIRA, Josélia de Jesus Araújo Braga de. **Diálogos Interdisciplinares na Educação Básica**. São Paulo: Editora Científica Digital, 2023, p. 85-102.

COELHO, H. S. H. "É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). **Crença e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 125-143.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GIL, G. A gramática e o ensino da gramática: um estudo qualitativo das crenças e prática de professores de inglês – LE. *In*: GIL, G. (org.). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira**: a sala de aula e o professor, Florianópolis: UFSC, 2005. p. 167-189.

HORWITZ, E. K. Using Student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowl-edge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p.191-204, 1995.

NASCIMENTO, N. M.; OLIVEIRA, F. E.; OLIVEIRA, M. N. Crenças sobre o Ensino-Aprendizagem de Línguas: um panorama das dissertações produzidas no Brasil. **Revista Trama**, v. 16, n. 37, p. 71-83, 2020.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, n.19, p. 317-328, 1987.

NISBET, R.; ROSS, L. **Human Interference**: strategies and shortcomings of social judgement. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea, 1998.

CAPÍTULO 4

AS PRÁTICA DE LINGUAGEM NA SALA DE AULA: UM RELATO DE TRABALHO COM A OBRA "O DIÁRIO DE ANNE FRANK"

Data de aceite: 02/01/2024

Walisson Dodó

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Ceará – SEDUC – CE

Elisângela Chaves

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Farias Brito. Professora de Língua Portuguesa pela SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME – Horizonte-CE

Rakell Leiry Cunha Brito

Especialista em Semiótica Aplicada à Literatura e áreas afins pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Ceará – SEDUC – CE

Tarcila Barboza Oliveira

Mestranda do Mestrado Interdisciplinar de História e Letras (MIHL) da Universidade Estadual do Ceará. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Ceará – SEDUC – CE

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

Pós-doutora em Educação (UMINHO) e Docência e Investigação Universitária (UNIR). Doutora em Educação pela Universidad del Norte, UNINORTE, Paraguai. Instituição: Centro Universitário Católica de Quixadá-CE

RESUMO: Este relato tem como propósito apresentar a vivência leitora das turmas do 8º e 9º anos com o Diário de Anne Frank na disciplina de Língua Portuguesa. Para embasar nossas reflexões, nos embasamos em Freire (2003), Larrosa (2002) e outros. Metodologicamente, fazemos uso da sequência didática para o letramento literário de Cosson (2012). Esse estudo revelou que, quando há um cuidado em preparar as aulas de leitura, tal metodologia ajuda a despertar para leitura de outras obras vindouras, além de mostrar que, a partir da leitura de obras literárias, os estudantes compreenderam a relevância da leitura paradidática na sala de aula e como ela ajuda a ampliar nossos conhecimentos, além de ressignificar seu entendimento sobre as aulas de análise linguística/semiótica.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Obras Literárias. Letramento Literário. Ampliação

de conhecimentos.

INTRODUÇÃO

Este relato é resultado de uma experiência leitora com o “Diário de Anne Frank” vivenciada com estudantes de 8 e 9 anos da rede pública municipal de ensino da cidade de Horizonte – Ceará.

Sabemos que são inúmeros os desafios em sala de aula para despertar o gosto pela leitura e trabalhar produtivo e significativamente com essa prática de linguagem. Por isso, o objetivo da realização dessa prática foi despertar o interesse pela leitura, literária ou não, pois entendemos que este hábito estimula a reflexão, enriquece o vocabulário, melhora o raciocínio etc., e é a base para a inserção da análise linguística.

Considerando essa conjuntura sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, elaboramos algumas perguntas que nortearam nossa reflexão: O que fazer para despertar o gosto pela leitura? Como trabalhar a leitura na escola? E como trabalhar a leitura associada ao desenvolvimento de competências que estão relacionadas aos conteúdos de análise linguística?

Reconhecendo, pois, que é dever da escola transmitir ao aluno o conhecimento a respeito da relevância da prática de leitura e é função do educador ser a ponte nesse processo de conhecimento e aprendizado, gostaríamos de compartilhar este relato de experiência que, a nosso ver, pode contribuir com as reflexões acerca do ensino de língua materna, com foco no trabalho com a leitura em sala de aula.

OBJETIVOS

Este trabalho teve como objetivo principal:

- despertar o gosto pela leitura, seja literária ou não, a fim de desenvolver as competências leitoras dos estudantes.

Como objetivos específicos, tem-se os seguintes:

- apresentar os resultados de uma experiência leitora com o “Diário de Anne Frank” vivenciada com estudantes de 8 e 9 anos de uma escola pública municipal de ensino;
- cultivar a prática leitora no dia a dia dos estudantes;
- formar leitores assíduos, críticos e engajados.

METODOLOGIA

Para atingir os nossos objetivos, preparamos uma uma sequência didática para o

letramento literário (COSSON, 2012)¹. Na sequência, fizemos a leitura da obra literária: “O Diário de Anne Frank”.

Nossa prática, durou em torno de um mês, isto é, quatro semanas, considerando que, semanalmente, os estudantes tinham quatro aulas de Língua Portuguesa. Todas as aulas eram iniciadas com um momento de leitura da obra, para, na sequência, fazemos nossas interpretações e partilhas de impressões.

A sequência didática literária foi aplicada em quatro turmas do Ensino Fundamental II: duas turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano; cada seriação dessa tinha na escola nos turnos manhã e tarde.

A escola na qual realizamos a atividade chama-se Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF - Marina Ferreira de Almeida, situada no distrito de Dourado do município de Horizonte-CE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de descrever os principais recortes do período que realizamos essa prática, convém apresentar, mesmo que sumariamente, as ideias dos autores que utilizamos para nortear nosso trabalho.

Em se tratando de leitura, Freire (2003) compreende que a leitura do mundo precede a leitura das palavras; Larrosa (2002) conceitua leitura como tradução, associação de palavras, transporte e mediação; Jouve (2002) compreende a leitura pelo viés de sua complexidade e pluralidade; e Proust (1991) enfatiza que a leitura abre portas para o conhecimento, novas descobertas de mundos, ainda pouco, ou quase desconhecidos².

Notemos que o pensamento desses teóricos é congruente, uma vez que concebem o ato de ler como uma oportunidade de ampliação de conhecimento e de compreensão crítica do mundo.

Concordando com eles, elaboramos nossa empreitada com “Diário de Anne Frank”, por meio de uma sequência didática para o letramento literário (COSSON, 2012), objetivando formar alunos leitores críticos, reflexivos, além de acender o gosto pela leitura.

Na sequência proposta por Cosson (2012), seguimos os 4 passos que ele sugere para: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação, que achamos pertinente definir a seguir.

Sobre esse primeiro movimento, Cosson vem dizer que:

a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro

1 Na seção de análise e discussão dos dados, apresentaremos com mais detalhes a organização da sequência.

2 Além desses teóricos, também fizemos a leitura de outros autores que nos ajudaram em nossas reflexões. Eles estão listados nas referências. Como nosso foco aqui é o relato de experiência e também por questão de espaço, tivemos que alternar pela indicação das leituras em vez de resenhá-las com profundidade em nosso texto.

passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, p. 54, 2012).

Já na Introdução, Cosson (2012) a define como “a apresentação do autor e da obra” (p. 57).

Na etapa da leitura, o teórico dá destaque ao acompanhamento da leitura. Para ele:

a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, p. 62, 2012).

E, na etapa quatro, quando interpretamos um texto, o teórico vem afirmar que:

no campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (COSSON, p.64, 2016).

Sobre o local de leitura, não era o almejado, todavia buscamos adequar às nossas condições. Resolvemos que leríamos em sala de aula, pois a biblioteca estava sendo utilizada para outros fins. Não hesitamos em medir esforços, visto que o “despertar” para o universo da leitura era o nosso maior objetivo.

Foram inúmeras as indagações de como faríamos essa sequência, dentre elas: o que fazer e como fazer para inserir os estudantes no domínio pleno das palavras? Como lecionar análise linguística nesta obra? Levamos para discussão da aula para iniciarmos nosso trabalho.

Iniciamos o primeiro momento com uma conversa informal sobre a relevância da prática leitora, ou seja, “ler” um livro paradidático passaria a ser ação primordial e faríamos isso semanalmente ao iniciarmos a aula. De posse de três exemplares escritos, formamos círculos para apreciarmos o livro.

Para nossa surpresa, somente um discente tinha ouvido falar em “Anne”, mas não deu a devida importância. Ao término da apresentação, perguntamos se estavam dispostos a concretizarem a empreitada, e a aprovação foi unânime.

Desse modo, esperançosos e com responsabilidade de planejar uma ocasião prazerosa e oportuna com universo das letras, baixamos o livro em PDF, para darmos início na aula seguinte nossa aventura.

Na aula seguinte, exibimos uma síntese da biografia de Anne através de vídeo, e os estudantes ficaram envolvidos e impactados com detalhes da vida da escritora. Logo

após, apresentamos os critérios de escolha da obra, dentre eles: a idade da protagonista, a importância de conhecer o momento histórico e a relevância do assunto tratado na obra.

Nas aulas seguintes, íamos pontuando os aspectos positivos da nossa ação, como: “a leitura estimula o raciocínio, ativa o cérebro, aumenta a imaginação, melhora o vocabulário, desenvolve o pensamento crítico, combate ao estresse, amplia a criatividade, estimula a capacidade de concentração, ajuda-nos a compreender os usos que fazemos da língua, ajuda na escrita, no pensar crítico, por isso o leitor se transforma, evolui”. Cada ponto desse era refletido por nós e pela turma; isso nos ajudava a motivar os estudantes a lerem a obra.

E, assim, passamos todo o mês: ao início de cada aula, que são 4 aulas de Língua Portuguesa semanalmente, líamos, parávamos, refletíamos, fazíamos relação do texto com o contexto e histórico e com o contexto atual, fazíamos desdobramentos das interpretações.

A cada aula, íamos alternando os espaços e as formas de leitura: havia dias que fazíamos um grande círculo; noutros, formávamos grupos e depois retomávamos a leitura no grupão. Cada vez que mergulhávamos no universo de “Anne”, os alunos se empolgavam e nos empolgavam. Até nos corredores, conversávamos, trocávamos ideias, e isso era simplesmente fantástico, considerando que a grande maioria dizia não gostar de ler, alegando que a leitura era algo enfadonho.

Aos poucos e sem que percebessem, da terceira semana para a última semana, adentramos no universo da análise linguística de uma forma menos “traumática”. *Anne* estava presente em todas as aulas, e, paulatinamente, fomos experimentado o tão majestoso universo linguístico. De compreender que a gramática está a serviço do nosso desenvolvimento linguístico-discursivo, que nos ajuda a compreender o mundo e anos mesmos por meio das práticas de linguagem (oralidade, escrita e **leitura**), conforme nos orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

o Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de **leitura** e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus **efeitos de sentido** (...) (BRASIL, 2017, p. 65 - GRIFO NOSSO).

Ficamos bastante orgulhosos dos frutos que esta ação nos proporcionou, pois muitos compraram a obra e a ideia, indicaram aos demais colegas, melhoraram a entonação e vocabulário e passaram a ir com maior frequência à biblioteca, além de terem ressignificado sua compreensão em relação às aulas de análise linguística/semiótica, já que precisamos entender de uma vez por todas que o problema não são as aulas de análise linguística; elas são muito essenciais para os estudantes.

A problemática está na sua abordagem que, por vezes, é vazia e improdutiva. As aulas de análise linguística só têm sentido, quando o aluno compreende que “as práticas de **leitura**/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam

situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral (...) (BRASIL, 2017, p. 71 – GRIFO NOSSO).

CONCLUSÕES

Certamente, a vivência realizada apresentou momentos significativos de aprendizagens. Todos os participantes colaboraram para que a execução gerasse boas práticas de leituras vindouras e aprendizados de uma maneira geral. Foram momentos ímpares de trocas em nossas vidas. Conhecer as angústias e a vida de Anne nos tornou pessoas diferentes, como também nos ajudou a compreender que ler transforma a nossa vida.

A partir dessa experiência, muitas perguntas foram respondidas, todavia precisamos intensificar as nossas práticas de leitura em sala de aula, pois sem ler, será quase impossível pesquisar, resumir, analisar, criticar, julgar e tomar certas decisões e atitudes.

Em se tratando das aulas de análise linguística, apesar de os estudantes terem começado a se permitir a uma participação nessas aulas mais empolgados, precisa-se muito, ainda, refletir sobre os caminhos pelos quais as aulas de gramática vêm trilhando, para que o ensino de língua materna se torne cada vez mais produtivo e significativo aos nossos estudantes, oportunizando um trabalho responsável com as práticas de linguagem.

Por fim, espera-se que a leitura (literária ou não) passe a fazer parte do cotidiano dos discentes, e esta ação não seja um fim, mas um início de inúmeras ações voltadas para o universo das palavras. Acredita-se que esta prática abra um leque de inúmeras possibilidades e sirva de inspiração para todos os envolvidos no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

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

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

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de maio. 2023.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado. 1999

COSSON, R. Letramento Literário: teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

JOUVE, Vincent. A leitura. São Paulo: UNIESP, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PROUST, M. Sobre a leitura. Trad. Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1991.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. Eutomia-ISSN: 1982-6850, v. 1. n. 14, p. 167-186, 2015.

OLIVEIRA, L. A. de. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

UM OLHAR ACERCA DA (DES) CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DA (RE) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA TRILOGIA CINEMATOGRAFICA SHREK

Data de aceite: 02/01/2024

Michele Teresinha Furtuoso
(UNICENTRO)

Guarapuava, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2453873415572859>

Claudia Maris Tullio

Orientadora (UNICENTRO)
Guarapuava, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9417865332945400>

RESUMO: Esta pesquisa se baseia na teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003) e da Identidade (Hall, 2006) para analisar as obras cinematográficas “Shrek” (2001), dirigido por Andrew Adamson e Vicky Jenson, “Shrek 2” (2004), dirigido por Andrew Adamson, Kelly Asbury, Conrad Vernon e “Shrek Terceiro” (2007) dirigido por Chris Miller (LX) e Raman Hui. O objetivo geral da pesquisa é verificar de que forma os estereótipos sociais são abordados pelo senso comum ao longo da história e como esses fenômenos são tratados no cinema. Como objetivos específicos, visamos a observar como se dão as (des) construções das Representações Sociais e as (re) construções da Identidade das personagens Shrek, Fiona e Encantado. Em relação ao aparato teórico-metodológico,

trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter interpretativista, bibliográfico e documental dos filmes citados. Esse corpus é justificado pela necessidade de aprofundar os estudos acerca do cinema em sala de aula, e discorrer sobre a representação identitária. Tanto Shrek, quanto Fiona e Encantado tiveram suas identidades (re) construídas no decorrer das narrativas, justamente pelas interações sociais vivenciadas, pelo fato da identidade se constituir na diferença, além de demonstrarem o processo de (des) construção das Representações Sociais do Príncipe Encantado, da Princesa e do Vilão dos Contos de Fadas.

PALAVRAS-CHAVE: Representação Social, Identidade, Contos de Fadas.

INTRODUÇÃO

A investigação deste trabalho tem como eixo a Teoria das Representações Sociais, a partir dos estudos de Moscovici (2003), e a Teoria da Construção de Identidade, vinculada a Hall (2006) ao efetuar a análise dos filmes Shrek (2001) dirigido por Andrew Adamson e Vicky Jenson, Shrek 2 (2004) dirigido por Andrew

Adamson, Kelly Asbury, Conrad Vernon e Shrek Terceiro (2007) dirigido por Chris Miller (LX) e Raman Hui.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa é uma extensão dos estudos desenvolvidos na Iniciação Científica acerca dos estudos das Representações Sociais e da (Re) construção da identidade em obras cinematográficas.

A escolha dos filmes se deu pelos efeitos de estranhamento causados pelos protagonistas Shrek e Fiona, e pelo antagonista Encantado, os quais (des) constroem as Representações Sociais do príncipe encantado, do herói, da princesa e do vilão.

Correa (2006) assim preconiza

Juntamente com a paródia, ressalta-se, em Shrek I e II, o grotesco na representação do protagonista, ogro feio e com hábitos grosseiros, mas que possui um bom coração, incapaz de fazer maldades, bem como na aparência da princesa Fiona. Essa ruptura com a tradição é percebida pelas crianças que, acostumadas a ver, nas ilustrações das histórias ou nos desenhos animados, somente pessoas belas, príncipes aprumados em seus cavalos, de repente se deparam com o estranho, o inusitado, o diferente Shrek, o que desestabiliza as expectativas e provoca uma reflexão sobre a relação entre a aparência das pessoas e os valores humanos. (CORREA, 2006, p. 89)

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é verificar de que forma os estereótipos sociais são abordados pelo senso comum ao longo da história e como esses fenômenos são tratados no cinema. Como objetivos específicos, observamos como se dá a (des) construção das Representações Sociais e a (re) construção da Identidade das personagens Shrek, Fiona e Encantado. A análise, que tem como pano de fundo os contos de fadas, se faz necessária, pois estes têm um papel fundamental na imaginação e nas percepções das crianças que consomem esse tipo de trama.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 1997, p. 5)

Nesta pesquisa, concebemos o cinema como uma prática discursiva que possibilita apreender modos de percepção e de representação da realidade social. Modos estes que constroem identidades e que constituem sujeitos.

Para Costa (2003, p.23), “cinema é, simultaneamente, narração e representação e pode ser visto como um dispositivo de representação com seus mecanismos, e sua organização dos espaços e dos papéis”.

A linguagem cinematográfica articula, dessa maneira, um tempo-espaço que tem

como ponto de referência ao real, o que permite criar no público-leitor um sentimento de identificação.

Stam (2003, p. 305) propõe uma abordagem a respeito das representações no cinema, focalizada nas vozes e nos discursos, pois para ele o cinema é “um ato de interlocução contextualizada entre produtores e receptores socialmente localizados”. Destarte, é possível compreender como estereótipos e imaginários sociais se produzem ou manifestam na narrativa fílmica, haja vista o cinema ser produtor de discursos, capaz de não apenas refletir a realidade, mas também instituir visões sobre ela.

De acordo com Pimentel (2011, p.102), a interpretação de uma imagem cinematográfica é:

[...] dizer o sentido que ela tem para o receptor; não é se entregar a generalidades, a impressões primeiras ou mesmo a metáforas, a associações de dados já adquiridos sem que haja algum tipo de correspondência ao que está disponível na imagem. Se isto ocorre, a ponto de descaracterizá-la, temos indícios de certa deformação perceptiva, isto é, o receptor viu apenas aquilo que desejou ver na imagem. Muitas vezes, revela dificuldades de atenção, discernimento e necessidades de o receptor exercitar sua observação para conseguir, adequadamente, recriar e relacionar situações. (PIMENTEL, 2011, p. 102)

Segundo Moscovici 2011 (apud REIS; BELLINI 2011, p.150) “as representações conservam a marca da realidade social onde nascem, mas também possuem vida independente, reproduzem-se e se misturam”. A representação é a maneira de classificarmos o que vemos em categorias e nomes. Ainda conforme Moscovici (2003), o propósito de todas as representações é tornar familiar algo não familiar e isso exprime que o indivíduo precisa conhecer o objeto ou sujeito para representar. Dessa forma, o autor assegura serem dois os processos geradores das representações sociais, a saber: Ancoragem e Objetivação. Ancorar significa “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2003, p. 35). A objetivação tem por finalidade exteriorizar o conhecimento abstrato do sujeito. Para Moscovici (2003, p. 36) “objetivação transforma algo abstrato em algo quase concreto, transfere o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. É o transformar algo que não é familiar em familiar.

Assim, há que se observar o contexto em que o objeto e o sujeito se encontram inseridos e qual a relação existente entre eles, não havendo uma distinção entre universo exterior e indivíduo. Logo, se considerar a formação individual de cada sujeito e, ao mesmo tempo, que ele está exposto a várias informações e direcionamentos ideológicos, fica fácil compreender o processo de construção das Representações Sociais.

As representações sociais são as maneiras como a sociedade visualiza o indivíduo, elas nascem em determinado local, mas não necessariamente permanecem apenas nele, uma vez que elas podem migrar e se transformar com o passar do tempo e com a realidade

vivida em cada estrutura social.

Cabe ressaltar que, segundo Moscovici (2003), nas representações os estereótipos são tratados como memórias ou combinação de fatos verificados, os quais podem ser considerados como modelos calcados na sociedade, que, não raro, são matizes de uma deformação social, por exemplo, rotulando todos que exercem a profissão, como é o caso do advogado, do flanelinha.

As considerações acerca das representações sociais nos estudos culturais encontram-se concentradas nas questões relacionadas à identidade. Hall (2006), por exemplo, defende que todas as identidades se localizam no espaço e no tempo simbólicos e estão profundamente envolvidas, assim como também são formadas e transformadas, no processo de representação. As identidades culturais, por assim dizer, seriam como comunidades imaginadas, capazes de manipular no indivíduo um sentimento de identificação e de pertencimento.

Para Stuart Hall, a identidade não é uma estrutura fixa e nem deve ser tida como tal: ela é mutável e fluida, sendo uma ampla parcela na constituição do sujeito e da sua coletividade, sendo construída através das redes discursivas que marcam a vida do grupo ao qual o sujeito está inserido.

A identidade pode ser contraditória, pois é construída através da diferença de gênero, raça, profissão, cultura e etnia. As identidades não são qualidades próprias das pessoas, elas são compostas pelas práticas discursivas da coletividade.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas. (HALL, 2006, p.13).

As identidades são tidas como efêmeras, pois mudam de acordo com o meio no qual o sujeito está inserido a cada momento ou a cada circunstância. Essas mudanças dão o norte da visão que o autor possui acerca das identidades, uma vez que ele as constatou quando imigrou para a Europa.

No decorrer dos seus estudos, Hall (2006) categorizou três concepções de sujeitos: (i) o sujeito do Iluminismo, Sociológico e Pós-Moderno. O sujeito do Iluminismo é a visão individualista, definida pela centração e unificação do sujeito, que permanece igual durante toda a sua vida; (ii) o sujeito Sociológico, que considera o mundo um lugar complexo e reconhece que a identidade do indivíduo é constituída através da interação com outros, dessa forma o sujeito é individual e social, isto é, faz parte de uma coletividade sem abandonar a sua individualidade; (iii) o sujeito Pós-Moderno, que não tem uma identidade fixa, pois é formada e transformada constantemente, sempre sentindo a influência das diversas formas de discurso com a qual está interagindo no momento. O sujeito pode assumir traços históricos, sempre aglutinando novas identidades em diferentes contextos

discursivos.

Em vista disso, a identidade é um processo contínuo de transformação, que não tem um fim e está sempre se revelando através da diferença. A convivência do sujeito com outras pessoas acaba por modificar e moldar sua identidade a cada novo encontro, como ocorre com as personagens Shrek, Fiona e Encantado.

Maia e Maia (2014, p. 168) também abordam em seus estudos as obras cinematográficas Shrek e Shrek 2 e explicitam que

O enredo dos filmes aqui estudados é baseado em um conto homônimo do livro William Steig. Neste conto contemporâneo, questiona-se os valores antigos dos contos de fadas, como o maniqueísmo que associa beleza e bondade em oposição à feiúra e à maldade, além da crítica aos sujeitos da nobreza. (MAIA; MAIA, 2014, p. 168)

Assim, não se trata de roteiro original, mas de adaptação do conto de fadas escrito em 1990 por William Steig intitulado Shrek.

No cinema, a história de Shrek se desdobrou em três filmes: Shrek! (2001), Shrek 2 (2004) e Shrek Terceiro (2007). Contudo, quando veiculada ao público, a história do ogro sofreu muitas transformações. Apresentando-se em forma de um conto de fadas moderno, tem por objetivo tanto criar paródias das narrativas existentes quanto questionar alguns aspectos presentes nas mesmas, como: padrões de beleza, romantismo, atributos ligados ao feminino e ao masculino, entre outros. Nota-se que quando comparados à versão original, os filmes apresentam aspectos completamente novos: personagens de outros contos de fadas que foram incluídos como paródias; criação de personagens originais, como o vilão Lord Farquad, a Fada Madrinha e o Príncipe Encantado; Fiona, a princesa, devido a um feitiço, é metade humana, metade ogra (no livro ela sempre foi uma ogra); há referências à cultura pop americana; o personagem do Burro está presente no livro, mas aparece pouco, e não acompanha Shrek em suas aventuras como na trilogia; e a história se desdobrou para depois do casamento entre Fiona e Shrek, abordando diversas questões: aceitação da aparência, beleza interior, convivência do casal, filhos, entre outros. (BILOTTA, 2010, p. 122-123)

Os contos de fadas modernos são repletos de magia, encanto e atingem tanto crianças quanto adultos, quando não mais os adultos do que os pequenos. Ocorre que nem sempre foi assim, pois em seu início os contos de fadas eram oralizados e tratavam de problemas sociais e econômicos e não eram recitados para as crianças.

Hoje, alguns contos de fadas são feitos não apenas para as crianças, tendo um papel lúdico, de entretenimento e, muitas vezes, de reflexão. A ambientação é mágica, com cores vivas, pitadas de humor e roteiros envolventes.

Os pontos mais profundos, muitas das vezes, somente são captados pelos adultos, e, ainda assim, exigem uma visão de mundo mais aprofundada, em forma de intertextualidade. De acordo com Koch (2007, p. 78) “(...)identificar a presença de outro

(s) texto (s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse

conhecimento é de fundamental importância. ” Entende-se por intertextualidade um texto que faz referência a outro, e pode ser de forma implícita ou explícita. A implícita exige que o leitor tenha um conhecimento de mundo maior para conseguir captar a referência de um texto para outro, a explícita é mais fácil de ser identificada.

METODOLOGIA

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, optamos pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1982), “A investigação qualitativa é descritiva” (p.48) e “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49).

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico centrada nos estudos de Moscovici (2003) e Hall (2006) e documental dos filmes “Shrek” (2001), dirigido por Andrew Adamson e Vicky Jenson, “Shrek 2” (2004), dirigido por Andrew Adamson, Kelly Asbury, Conrad Vernon e “Shrek Terceiro” (2007) dirigido por Chris Miller (LX) e Raman Hui.

Tecendo os fios de Shrek, Shrek 2 e Shrek Terceiro

Para proceder às análises, delimitamos cada cena selecionada como uma sequência discursiva (SD), nos termos de Courtine (2009, p. 55), que a define como “[...] seqüências orais ou escritas de dimensão superior à frase” e que não correspondem a frases que se sucedem e são delimitadas por sinais de pontuação, mas a discursos que se organizam e funcionam juntos no processo de produção de sentido. Desse modo decidimos por delimitar enquanto SD1 as cenas do primeiro filme, onde Shrek salva a Fiona e o beijo do amor verdadeiro quebra o feitiço. Segundo Bilotta (2010, p. 127) “[...] quando Fiona é resgatada, torna-se objeto de desejo masculino, tal qual uma mercadoria. E, por fim, a película mostra, que o homem não tem que se transformar em um gentleman para agradar a mulher. ” Na imagem a seguir, vemos Fiona logo após ser resgatada ainda com a forma física de uma princesa convencional.



Figura 1

Filme Shrek (2001) 41 minutos e 20 segundos

Podemos ver claramente os aspectos físicos de cada uma das personagens, o Shrek é um Ogro verde e desajeitado e a Princesa Fiona ainda tem os atributos físicos de uma princesa conforme o padrão ditado pela sociedade. Observa-se claramente a manutenção da representação social da princesa e a quebra da representação social do “mocinho”, do “príncipe encantado” que salva a princesa na figura do Shrek, que usando roupas simples e um capacete de príncipe medieval, acaba por se tornar o herói da história.

Geralmente os contos de fadas apresentam um padrão pré-definido para os príncipes e as princesas, desde as características físicas até as psicológicas. O primeiro filme do Shrek quebra esse paradigma, pois temos um ogro verde salvando a princesa e junto com ele um burro falante. Quebrando o estereótipo de príncipe perfeito montado em um cavalo branco.

De acordo com Bilotta (2010, p. 127)

Para Takolander e Mc Cooley (2005), atualmente há uma apologia da subversão dentro da cultura de massa, e em particular na cultura juvenil das últimas décadas. [...] Na concepção dos mesmos, Shrek é apenas uma versão do sexo masculino como normativo, uma personificação da masculinidade. O personagem ogro vive à margem, em um pântano, considerado um monstro que não é tolerado nem no mundo humano, nem no meio animal. Essa seria uma resposta a coloquialmente conhecida “crise da masculinidade”, representado pelo “ogro primordial do patriarcado”. (BILOTTA, 2010, p.127)

Além disso, conforme Santos (2009), o ogro na literatura reporta às figuras dos vilões a serviço do mal, tanto que se pode afirmar ser sua função nas histórias representar as forças maléficas e até demoníacas. O autor prossegue ser o ogro o “gigante dos contos de fadas que se alimentava de carne humana, de origem controversa, provavelmente do latim Orcus, divindade infernal” (SANTOS, 2009, p. 68). Dessa forma, os ogros seriam incapazes de bondade, pois são criaturas cruéis e monstruosas que se alimentam de humanos.

Destarte, Shrek pode ser considerado, para a sociedade, absolutamente anormal, haja vista ser inadequado em relação às práticas sociais estabelecidas, como, por exemplo, os arrotos à mesa ou a falta de traquejo social.

No decorrer da trama, percebemos que esses desajustes em relação às regras adquirem outras conotações, ou seja, passam a ter um papel secundário na (re) construção da identidade do Shrek como um herói, nada convencional.

Santos e Osório (2017, p. 177) afirmam

Indo em outra direção, Shrek poderia ainda ser entendido como um herói moderno. Para Dumaresq (2007), um herói moderno é aquele que, ao descaracterizar certo protótipo, cumpre uma função mais questionadora que afirmativa. Também E. Silva (2007) considera Shrek como um herói moderno, porque consciente de si como anômalo, crítico e despido de falsa perfeição. (SANTOS E OSÓRIO, 2017, p. 177)

Segundo Hall (2006) a identidade não é estanque, ela é fluida e mutável, tanto que as mudanças libertam o indivíduo de tradições que os seguem durante toda a sua vida.

As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes, acreditava-se que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças. O status ou classificação de uma pessoa “grande cadeia do ser” – a ordem secular de divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano (HALL, 2006, p. 25)

A modernidade trouxe várias transformações nos papéis da sociedade e de identidade, um exemplo claro é a imagem analisada, pois sempre quando líamos ou ouvíamos contos de fadas, imaginávamos uma princesa que estava em apuros e um belo príncipe, forte, alto, montado em seu cavalo branco que iria salva-la. É o que está cristalizado em nosso imaginário. Por isso, quando assistimos o filme do Shrek, a primeira coisa que notamos é essa quebra desse estereótipo. Como preceitua Hall (2006):

“[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento no nascimento. Existem sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas na forma adulta.” (HALL, 2006, p.38)

O excerto anterior nos diz que a identidade não é inata ao ser humano, ela se constrói e se reconstrói com o passar do tempo, de acordo com as vivências particulares do indivíduo. Ao se expor e absorver novas experiências, a tendência natural é que a pessoa vá moldando sua personalidade de acordo com o que ela provou de novo, grupos sociais como escola, igreja, família, faculdade, dentre outros, influenciam diretamente nesse processo.

Tanto é assim, que a princesa Fiona ao ser resgatada afirma que não poderia ser o Shrek, seu salvador, porque ela esperava um príncipe. No entanto, no decorrer da trama há um processo de (re) construção da identidade da Fiona que se reconhece como uma ogra e se aceita ao conviver com o Shrek.

Bilotta (2010, p. 127) afirma “se no princípio ela tem vergonha de se transformar em ogra, o que pode indicar uma vergonha em assumir seus instintos sexuais e maternos, no final do primeiro filme, adota definitivamente a forma para se casar com Shrek, assumindo assim a “verdadeira forma de amor”, como é possível constatar na figura SD2.



Figura 2

Filme Shrek (2001) 1 hora 20 minutos e 21 segundos

Na imagem anterior, temos o beijo do amor verdadeiro retratado na película, que seria a quebra do feitiço. Nos contos de fadas aos quais estamos habituados, o referido beijo tem por função desfazer um feitiço lançado sobre a princesa e a libertar de algum mal infligido. Após o ocorrido, o beijo inicia os “felizes para sempre” da obra em questão, seja ela qual for, uma vez que tal senso comum se aplica a praticamente todos os tradicionais contos de fadas. No filme Shrek não é diferente, uma vez que o beijo do amor verdadeiro ocorre no fim da trama e dá início ao “felizes para sempre” do casal. A quebra do paradigma se dá no término do feitiço lançado sobre a princesa, pois o esperado por todos era o retorno da princesa a forma física padrão a qual ela se mantém até o pôr do sol. Entretanto, o beijo a transformou em definitivo uma ogra verde, para o espanto de todos os presentes no casamento.

Ao projetar um casal de ogros verdes, totalmente indelicados, fugindo do padrão estético e comportamental pré-definido, o autor realizou talvez a maior quebra de paradigma de toda a trilogia, pois a felicidade maior foi destinada ao casal que, geralmente, seria relegado a aparência em outras obras. O fato de o beijo do amor verdadeiro transformar Fiona em uma ogra ter chocado todos os presentes na igreja, e ser motivo de igual surpresa e risos para o telespectador, traz à tona um incômodo preconceito: todas as princesas são loiras, altas, magras, de olhos claros e de personalidade totalmente submissa, e quando o autor foge totalmente desse término previsível, fica obviamente exposta essa faceta preconceituosa da sociedade entre os padrões masculinos e femininos.

No filme Shrek 2 (2004), o príncipe encantado é representado de forma totalmente diferente das encontradas nos contos de fadas, com finais felizes. Egoísta, narcisista e mimado são as características do príncipe encantado no filme, porém ele é loiro, tem olhos claros, alto, e possui cabelos esvoaçantes, perfil estético ao qual estamos habituados a encontrar nos livros ou em obras cinematográficas. Shrek, por sua vez, vai contra todas as características citadas acima, ele é grande, verde e mora em um pântano, talvez seja esse

contraste que faz com que o personagem seja único e cativante.

O fato de Shrek e Fiona, ao cabo do filme, terminarem ogros, felizes com isso, e desejando voltar ao pântano, quebra padrões estabelecidos, questiona valores dessa cultura contemporânea guiada pelo consumo, que coloca como desejável a beleza, o luxo, os produtos exageradamente disponíveis pela organização social em que tudo é comercializável e abre espaço a essa leitura e à discussão da marginalização e da intolerância de que o ogro, no filme, é vítima: por não ser belo, por não possuir fama, nem dinheiro; em suma, por não se adequar ao Reino Tão Tão Distante, tão distante dele. (SANTOS, 2012, p. 98)

Se no primeiro filme Shrek salva princesa Fiona apenas para conseguir livrar o pântano de criaturas mágicas, e com o decorrer da trama Fiona e Shrek acabam se apaixonando. No segundo filme Shrek precisa lutar para manter seu casamento, passando por certas dificuldades para conseguir viver seu felizes para sempre com Fiona. Como mostra a imagem 3, onde Encantado finge ser Shrek depois que tomou uma poção mágica, para virar um príncipe com os padrões estéticos exigidos. Como cita Bilotta (2010, p. 126), “são ideias a respeito do que seja ou não aceitável quanto a aparência”.

A influência social ajuda o indivíduo a não se apegar os costumes pré- estabelecidos. A partir disso conseguimos perceber que, as identidades são fluidas, podendo ser divididas e criadas na contradição. Dessa forma conseguimos entender melhor o desfecho das atitudes do príncipe, o qual por mais que Encantado tenha o perfil estético de um príncipe, ao qual estamos habituados, as atitudes mostram o contrário, ele quer ter um reino a qualquer custo, mesmo às custas de mentiras e estratégias que sua mãe a fada madrinha elabora. Na SD3, temos o momento em que Encantado finge ser Shrek após tomar a poção mágica roubada da Fada Madrinha.



Figura 3

Filme Shrek 2 (2004)59 minutos e 46 segundos

A figura acima exposta é parte do segundo filme da trilogia a ser analisada no

presente corpus. A imagem retrata a princesa Fiona na exata forma de quando foi resgatada pelo Shrek na primeira película, acompanhada do príncipe Encantado. O enredo do filme reserva a complexidade que banha a imagem escolhida e a torna digna da presente análise. Na trama, o Rei de Tão, Tão Distante, o pai da princesa Fiona, é confrontado pela Fada Madrinha sobre um acordo que ambos fizeram anteriormente onde Fiona foi prometida a Encantado. Com o casamento da Princesa com Shrek, o acordo foi frustrado sob efeito de magia, Fiona retorna ao seu estado anterior e acredita que Shrek adquiriu a forma física de encantado. Logo, na imagem, Fiona crê estar dançando com seu marido e não com o vilão da trama.

A crença reafirmada pela Fada Madrinha várias vezes ao longo do filme de que “Ogros não são felizes para sempre” pode ser lida como o senso comum sobre a estética dominante na atualidade, onde se é praticamente impossível ser feliz e se aceitar se estiver fora do padrão estabelecido. Como cita Bilotta (2010, p.126) “Nesse sentido, apesar das muitas subversões apresentadas ao longo do filme, a ideia de que o belo é aquilo que é igual se mantém. Portanto, o diferente é feio, anormal, monstruoso”. A identidade de um sujeito é constituída através da diferença, conforme os discursos que são expostos no grupo ao qual ele se insere.

Os padrões estabelecidos pela família da princesa, fazem parte de uma estrutura social que vem perpassando de geração para geração, se transformando em um costume. O fato de o Rei ter feito um acordo que transformava a própria filha em uma mercadoria também traz à tona um machismo estereotipado e perpetuado, em alguns casos, até os dias atuais.

A quebra de padrões na comunicação com o telespectador também ocorre na trama, uma vez que a Fada Madrinha é a vilã e o príncipe encantado, embora se enquadre totalmente na estética do príncipe estereotipado, é um homem infantilizado, fútil, nada valente e tem um final vergonhoso ao fim da trama. O Rei é transformado em sapo nas últimas cenas, o que também pode ser encarado como uma inversão dos padrões em contos de fadas. Companheiro fiel de Shrek, Burro também se encontra sob efeito de uma poção mágica, virando um belo cavalo branco que ao final do filme retorna ao seu estado natural. Alguns pontos podem ser elencados dessas situações, e a mais gritante é a estética, novamente trazida a arena do debate pela direção do filme. No decorrer da trama, Shrek toma uma poção do amor verdadeiro, se transformando em um príncipe de aparência padrão, com cabelo ondulado, alto e forte, mas sem mudar seus traços de personalidade, sendo um ogro com a aparência de um príncipe Padrão, tal decisão foi tomada por acreditar que Fiona o preferiria de tal modo. Com o consumo da poção pelo marido, Fiona também retorna a sua aparência padrão. Entretanto, sem ter contato visual com Shrek, ela é induzida a acreditar que Encantado é seu marido. Porém ela percebe que as atitudes de Encantado não são as esperadas de seu marido e, ao fim do filme, decide retornar a forma de ogro juntamente com Shrek.

Podemos notar que o fio condutor da trama é a estética de seus personagens. Ao garantir que o final feliz seja com os protagonistas fora do padrão, a película passa uma mensagem importante de coragem, inclusão e empoderamento.

A clara aversão que os personagens apresentam na imagem anterior aos trajes que estão vestindo suscita reflexões. O príncipe e a princesa aparecem vestidos em trajes da realeza totalmente formais e ambos estão em sua forma de ogro. Mostram-se extremamente desconfortáveis com tal situação, onde suas feições e postura corporal denunciam um certo pavor da conjuntura imposta a eles. Outra vez, de forma muito perspicaz, a direção do filme consegue unir padrão e quebra de padrão em uma única cena, tornando rico e muito mais profundo o enredo da película.

Ao retratar o casal em forma de ogro tentando se adequar ao padrão da realeza, fica límpido e cristalino o embate entre o posto, as roupas que são usadas por príncipes e princesas totalmente padrões, e a quebra do padrão, por meio da forma física juntamente com a personalidade de ogro que o casal possui. Mesmo que em forma de alívio cômico, a situação do casal na cena expõe a rigidez de conceitos de beleza e nobreza que o senso comum transpassa de geração em geração, ao passo que o casal se mostrar desconfortável com as roupas configura um rompimento com tais tradições.

Contrariando os conceitos do senso comum, os personagens do filme foram bem aceitos, tanto Shrek, Fiona quanto Encantado quebram vários paradigmas, quando afrontam o status quo ao assumirem suas intenções ao longo dos três filmes, sendo para o bem ou para o mal. Sendo feita através de sentimentos e situações discutidas na sociedade, como insegurança, medo, amor, desejo de ser aceito e a dificuldade de assumir responsabilidades. Como podemos perceber em SD4,



Figura 4

Shrek Terceiro (2007) 5 minutos e 47 segundos

A imagem ilustrada acima mostra Shrek e Fiona precisando cumprir o papel da realeza, mudando sua forma de vestir e se comportar. Na atualidade, as animações digitais

têm como tema frequente a quebra de estereótipos, assunto esse que perpetua ao longo da história. Segundo Silva (2010, p. 34) a “história da humanidade tem sido marcada por ritos e registros dos mais diversos. Estes descrevem e tratam, através do tempo, as marcas do homem no que tange à sua existência, ao seu espaço na sociedade, assim como à sua relação com o outro.” Na imagem anterior, o rito demonstrado é nobreza se portando como tal, e a quebra desse rito é um casal de ogros se vestindo como a nobreza o fazia. A confrontação de tal paradigma se faz berrante em toda a trama, mas nessa imagem ela é especialmente frisada.

Na trama da película, há outros pontos que podem ser levantados, bem como a repulsa do príncipe Shrek a paternidade que se avizinhava. Esse fato é comum, infelizmente, na sociedade em que vivemos. O fenômeno de entregar a responsabilidade dos filhos para a mãe é algo, de certo modo, corriqueiro. Ocorre que não faz parte do estereótipo de um príncipe fugir da paternidade, uma vez que o objetivo da realeza é perpetuar-se no poder, e isso é feito através de herdeiros do trono. Nesse caso, a trama expôs um problema social e quebrou mais um paradigma do estereótipo do príncipe perfeito. De acordo com Moscovici (2003, p. 172-173), “a teoria das representações sociais é singular, parece-me, devido ao fato de esta ter mais e mais na direção de se tornar uma teoria geral dos fenômenos sociais e uma teoria específica dos fenômenos psíquicos”. O casal protagonista foi criado de uma forma singular, comparado com a expectativa que temos dos contos de fadas. O casal da trama acaba quebrando esses estereótipos, com os quais somos acostumados nos contos e em obras cinematográficas como uma constante na trilogia, os padrões são expostos para logo em seguida serem quebrados. Os personagens, no decorrer de suas aventuras, vão abrindo caminho para reflexões necessárias e pertinentes, dignas não somente deste, mas de inúmeros outros estudos sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo expôs alguns pontos sobre temáticas de suma importância para a sociedade. A questão da identidade abordada pelos autores que serviram de leme para análise da trilogia se mostra cada dia mais atual, principalmente, com os fenômenos sociais que temos presenciado ante nossos olhos.

O senso comum abordado por Moscovici (2003) engloba grande parte da sociedade, que se mostra incapaz de compreender qualquer definição minimamente embasada em dados científicos, em detrimento a conceitos pré-estabelecido carregados oralmente de geração para geração.

A representação social por ele descrita se mostra infalivelmente presente no cotidiano. O indivíduo tem necessidade de estar incluído em um grupo social, acabando por se moldar de acordo com os hábitos e padrões pré-definidos.

Perceber como uma trilogia aparentemente infantil pode trazer tantas reflexões,

tantas perguntas, tantos estereótipos expostos, quebrados e ridicularizados também é parte latente do labor de pesquisa. As três tramas, cada uma com sua particularidade, levantam nuances importantes a serem analisadas. A estética do príncipe e da princesa idealizados é constante durante os três filmes, afirmando e reafirmando que não se faz necessário se encaixar em padrão algum para poder ser agraciado com “felizes para sempre”.

A importância de se aprofundar em cada uma das temáticas abordadas ao desenvolver do texto não é apenas acadêmica ou científica, deve-se debruçar em cima de tais assuntos em prol de cada pessoa que se sentiu tocada pelas quebras de padrão trazidas pelas obras cinematográficas. O sucesso das animações serviu tanto para o entretenimento quanto para levantar questionamentos a todos os telespectadores.

Cada vez que as indagações foram feitas por telespectadores de todas as idades, que se divertiam com as aventuras vividas pelos personagens foi plantada uma semente, a semente da dúvida, do questionamento, que deve ser regada com as teorias dos autores citados e de muitos outros que se aprofundam sobre essas questões. O resultado de tal combinação só pode ser frutos de conhecimento a serem usufruídos pelo máximo de pessoas possível.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **Na terra das fadas: análise dos personagens femininos (extraído da obra A psicanálise dos contos de fadas)** / Bruno Bettelheim; tradução de Arlene Caetano. / Rio de Janeiro: paz e terra, 1997.

BILOTTA, Fernanda Aprile. **Heroínas: da submissão à ação. Uma análise junguiana de personagens em filmes de animação.** (Tese - Mestrado em Psicologia Clínica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Programa de Estudos Pós- Graduated em Psicologia Clínica Núcleo de Estudos Junguianos. São Paulo, p.165. 2010.

BOGDAN, Robert. E BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação. Título original da publicação: Qualitative Research for Education-** 1982. Revisor Antonio Branco Vasco. Porto Editora.

CORREA, Adâni. **O ogro que virou príncipe: Uma Análise dos intertextos presentes em Shrek.** Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, p. 134. 2006. COSTA, Antonio. **Compreender o cinema.** Tradução Nilson Moulin Louzada: revista técnica Sheila Schvarzman. – 3 ed. São Paulo: Globo, 2003.

COURTINE, Jean-Jacques. **O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político.** IN: INDURSKY, F e LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Org.). Os múltiplos territórios da Análise do Discurso. Porto Alegre: Sagra_ Luzzatto, 1999

HALL, Stuart. **Identidade cultural na Pós-Modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira-11. Ed Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 2. ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto 2007.

MAIA, Cláudia. MAIA, Renata Santos. **A (des) Construção de Gênero Nos Filmes Shrek**. História, história, revista do programa de pós-graduação em história – UnB, Brasília, vol. 2, n. 4, p.167- 186, 2014. Universidade estadual de Montes Claros (Unimontes).

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerad Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: vozes 2003.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira. Leite. **Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas**. São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, Sebastiana Lindaura. de Arruda.; BELLINI, Marta. **Representações Sociais: Teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

SANTOS, Mayana Wolff Brachmann dos. OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. **Os ogros como. Cebolas: diferentes ofertas de subjetivação presentes na personagem Shrek**. Pro.posições, v. 28, N. 1(82), p. 169 – 192, jan. / abr. 2017.

Santos, M. R. dos. (2009). **O “diferente” e o “feminino” em Shrek: uma análise das formações discursivas**. Dissertação de Mestrado em Estudo de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

SHREK, Direção: Andrew Adamson, Vicky Jenson; Roteiro: Willian Steig, Título Original: **Shrek**. Ted Elliot; Distribuição: Universal Pictures, 2001.

SHREK 2, Direção: Andrew Adamson, Kelly Asbury, Conrad Veron; Roteiro: J. David Stem; Título Original: **Shrek 2**. Distribuição: Universal Pictures, 2004.

SHREK TERCEIRO, Direção: Chris Miller (LX), Raman Hui; Roteiro: Andrew Adamson, Jeffrey Price; Título Original: **Shrek The Third**; Distribuição: Paramount Pictures, 2007.

SILVA, Ana Bárbara Alcântara da. **Relendo Shrek: lidando com o diferente** / Ana Bárbara Alcântara da Silva. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras. Salvador, p. 106. 2010.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Trad. Fernando Mascarello. Campinas: Papyrus, 2003

SÉRGIO NUNES DE JESUS - Possui graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (1997). 1º. Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Rondônia (2008); 2º. Mestrado em *Master of Science in Legal Studies, Emphasis in International Law* pela MUST University, US, Flórida (em andamento 2024). 1º. Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (2010); 2º. Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (2023). Pós-Doutorado pela Universidade de Flores (2015). Faz estágio de Pós-Doutorado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no Programa de Pós-graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia-PPGCSPA (2023-2024). Foi professor visitante na York University (Toronto, Canadá 2019). Foi professor visitante na Universidade Federal de Alfenas, PPGE-GP Lin (2021). Da Associação Brasileira de Professores Negros (ABPN). Da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (ALED). Da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Afiliado aos grupos de pesquisas Língua(gem), Cultura e Sociedade: Práticas Discursivas na Amazônia (PDA), IFRO-CNPq; Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (GP Lin), UNIFAL-CNPq; Discurso, Sujeito e Sociedade (DSS), UNICAP-CNPq. Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação e Ensino; Estudos Culturais; Povos e Comunidades Tradicionais. Pesquisador Associado aos Projetos PAINTER e HUMANITAS da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, FAPEAM) e também do Projeto Semântica Descritiva da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL, GP Lin). Autor, coautor, organizador nas obras: *Ler e gostar de le – isso é coisa que se aprender; Gramática – compreender e comunicar; Figuras e tropos em contextos sociais; Análise do Discurso – afinidades epistêmicas franco-brasileiras (Tomo I e II) e da obra Pilares da teoria dialógica do discurso (a obra de Valentin Volóchinov)*. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfEPT. Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal. Professor-pesquisador, palestrante, escritor, músico e poeta.

SIMONE MATIA DA SILVA - Possui graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas pela Faculdades Integradas de Cacoal - UNESC (2009). 1ª. Especialização em Multilinguagem e Ensino pela Faculdades Integradas de Cacoal – UNESC (2010). 2ª. Especialização em Linguística e Análise do Discurso pelo Instituto Líbano (2023). 3ª. Especialização em Letras com Ênfase em Linguística pelo Instituto Líbano (2023). Afiliada ao grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Práticas Discursivas na Amazônia (PDA), IFRO-CNPq. Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura. É professora efetiva na Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RO.

A

Análise 19, 20, 21, 23, 25, 26, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 55, 57, 58, 59, 60

Anne Frank 38, 39, 40

Aprendizagem 1, 2, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 44

C

Cinematográfica 45, 46, 47

Conhecimento 10, 12, 13, 20, 21, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 47, 49, 50, 58

Contexto 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 42, 43, 47, 59

Crenças 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37

D

Desafio 13, 18, 19, 22, 23, 24, 25

Discursivo 42

E

Ensino 2, 9, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 60

Era digital 1, 2, 9, 10, 16

Escrita 1, 2, 3, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 17, 22, 27, 31, 42, 44, 49

Estereótipo 51, 52, 57

F

Formação de professores 18, 19, 20, 23, 26, 37

G

Gramática 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 60

I

Identidade 10, 20, 25, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 55, 57, 58

Interpretação 10, 14, 36, 40, 41, 47

Intertextualidade 49, 50

L

Leitura 1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 21, 27, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 54

Letramento literário 38, 40, 41, 43

Língua 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 60

Linguagem 14, 26, 27, 31, 37, 38, 39, 42, 43, 46, 60

Linguística 20, 21, 22, 25, 26, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 60

P

Prática docente 1

R

Representação social 45, 51, 57

S

Sala de aula 3, 24, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 45

Sentido 3, 8, 9, 22, 23, 29, 30, 31, 42, 47, 49, 50, 55

Shrek 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

T

Tecnologias inovadoras 1, 2, 9

V

Vocabulário 22, 24, 32, 33, 39, 42

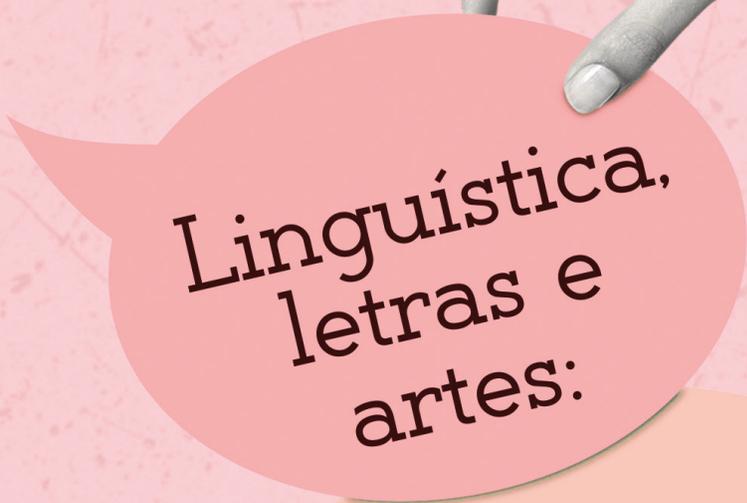


Linguística,
letras e
artes:

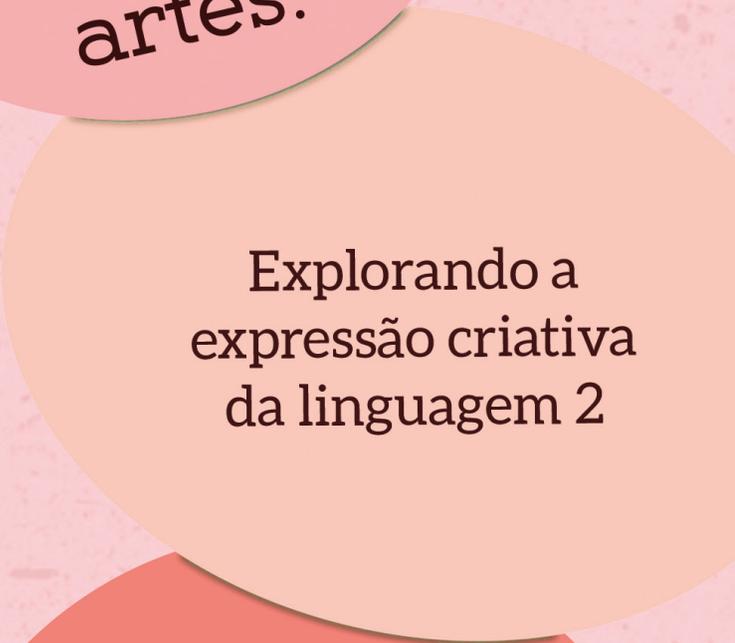
Explorando a
expressão criativa
da linguagem 2

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2024



Linguística,
letras e
artes:



Explorando a
expressão criativa
da linguagem 2



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

**Atena**
Editora
Ano 2024

