

Edição 22 – Nº 22 (2022.2)

Editores responsáveis por esta edição: Profa. Dra. Alessandra Conde; Prof. Dr. Paulo Santiago e Prof. Dr. Sérgio Freire.

Apresentação

Oferecemos à comunidade, especialmente aos pesquisadores da área da língua e da linguagem e as suas ramificações teórico-científicas, mais uma edição d'A *Palavrada*, com o título “Língua, Literatura e práticas didáticas em língua materna e estrangeira”, objetivando fomentar a produção acadêmica do Brasil e do exterior na área de Letras.

Registramos nossos agradecimentos a todos os que empreenderam esforços para que a revista se mantenha pulsante: aos bolsistas voluntários (alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Pará), aos editores-conselheiros, aos pesquisadores que nos confiaram à divulgação de seus artigos e à Faculdade de Letras do Campus Universitário de Bragança – UFPA, congregação à qual a revista vincula-se.

Esta edição apresenta oito artigos elaborados por pesquisadores de variadas regiões do Brasil. São eles: “*Knowledge Drops [KDs]*: glossário digital multimodal de alinhamento teórico em Estudos da Tradução”, de Silvia Helena Benchimol Barros e Ewerton Gleison Lopes Branco; “Percepções de professoras supervisoras de estágio sobre a relação entre escolas e universidade na formação inicial de professores(as) de Língua Portuguesa”, de Débora Evelylyn Padilha da Costa e Maria da Conceição Azevêdo; “Análise dos contornos entoacionais de *tag questions* por aprendizes brasileiros do inglês língua adicional”, de Ítala Carvalho Lima Tôrres e Clerton Luiz Felix Barboza; “*From Traditional Instructional Material to Courseware: the role of teaching assistant in the English Language classes at Unifesspa*”, de Alex Fonseca do Nascimento e Ciléia Alves Menezes, e “Representações da Amazônia em “O paleógrapho ou arte de aprender a ler letra manuscrita para uso das escolas da Amazônia”, de Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa e Narciza Ramos Lameira; cinco artigos que discutem, todos eles, questões da linguística e/ou ensino-aprendizagem em língua vernácula ou estrangeira.

Completando a edição, três outros artigos oferecem abordagens teórico-literárias e/ou análises acerca do texto literário, a saber: “A Escrita de si como legado do

Romantismo”, de Denise Noronha Lima; “Literatura Amazônica: estratégias educativas para a formação de leitores”, de Vânia Alvarez (*in memoriam*) e Joel Cardoso, e “O ensino de literatura na educação básica: o gênero memórias literárias nas Olimpíadas de Língua Portuguesa”, de Wállery Karulina Santos Menezes, Anaiara Cristina Lima Silva, Evelin Cristine de França Vaccaro e Abílio Pacheco de Souza.

Desejamos a todos uma excelente leitura e que, ao lerem esta edição, resultado de diversificadas pesquisas acadêmicas, sintamo-nos imbuídos cada vez mais com a ciência, sendo fomentadores do ato de ler, construindo, assim, permanentemente, a validação do conhecimento científico como ferramenta combativa à ignorância cultural.

Profa. Dra. Alessandra Conde

Prof. Dr. Paulo Santiago

Prof. Dr. Sérgio Freire

Knowledge Drops [KDs]: glossário digital multimodal de alinhamento teórico em Estudos da Tradução

Silvia Helena Benchimol BARROS¹
Ewerton Gleison Lopes BRANCO²

Resumo: Este estudo desenvolve-se no âmbito da iniciação científica, e apresenta aplicação de gênero discursivo digital, multimodal para fins de alinhamento conceitual na área dos Estudos da Tradução. As “*Knowledge Drops*” [Gotas de Conhecimento] são utilizadas pelos bolsistas recém integrados ao projeto de pesquisa Estudos da Tradução: Multifaces e Multissemioses [ET-Multi], desenvolvido na Universidade Federal do Pará - Campus Bragança. Foram aferidos o impacto das KDs via questionário *Google Forms*. Como referenciais teóricos, recorreremos à concepção de gêneros discursivos de Bakhtin em Marchuschi (2008), estudos sobre gêneros digitais (VIDON; SILVA, 2018; MARCUSCHI, 2004); e multimodalidade (DICERTO, 2018). Os resultados apontam para a constatação da contribuição das KDs na construção de uma base conceitual dos integrantes.

Palavras-chave: Gotas de conhecimento; Iniciação científica; Glossário multimodal.

Pivic [Pibic-voluntário] e ET- Multi : contextualização

O Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – **PIVIC** – tutelado pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará [PROPESP] tem por meta fomentar a produtividade de docentes pesquisadores e estimular graduandos com potencial científico e perceptível curiosidade investigativa a integrarem projetos de pesquisa. Como desdobramento natural deste engajamento, espera-se que se desenvolvam academicamente por meio da vinculação em grupos de pesquisa, produzam artigos e capítulos de livros, participem e organizem eventos acadêmicos.

Explica o site da PROPESP-UFPA³:

O PIVIC tem por finalidade apoiar a criação e consolidação de grupos de pesquisa e qualificar o ensino de graduação na UFPA, por meio do incentivo

¹ Prof. Dra. em Tradução e Terminologia (Universidade de Aveiro-UA e Lisboa-UNL – Portugal), mestre em Estudos Linguísticos e Literários (UFPA). Docente da Faculdade de Língua Inglesa - FALEST UFPA/Bragança. Vinculada e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação PPLSA-UFPA. Docente do Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução POET /UFC. silviabenchimol@hotmail.com

² Prof. Dr. em Estudos da Tradução (UFSC/PPGET). Docente da Faculdade de Línguas Estrangeiras – FALEST UFPA/Bragança. Vice coordenador do projeto de pesquisa ET-Multi: Estudos da Tradução multifaces e multissemioses. ewerton@ufpa.br, www.etmulti.com.br

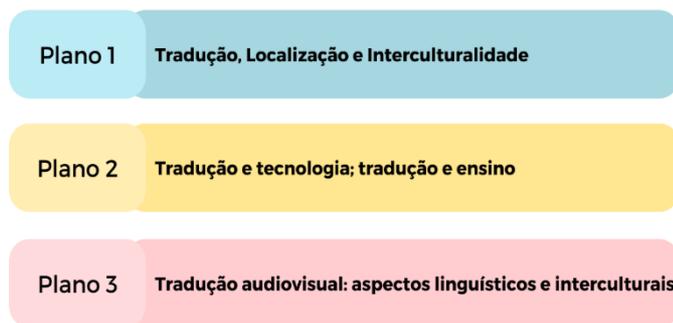
³ <https://www.propesp.ufpa.br/index.php/pesquisa-pibic/1482-pivic>. Acesso em abril/2022.

à pesquisa voluntária de Iniciação Científica e Tecnológica a graduandos sob orientação de docentes e técnicos administrativos, coordenadores ou participantes de projetos de pesquisa registrados na instituição, para o incremento de atividades voltadas ao desenvolvimento científico e tecnológico e a processos de inovação.

Os projetos de pesquisa corroboram a formação discente, estimulando o refinamento do pensamento crítico, a autonomia e a maturidade acadêmica de forma sensivelmente mais intensificada em analogia com as oportunidades oferecidas em percursos acadêmicos sem agregação dessas mais valias. Para além da constatada eficácia e benefícios que incorporam à trajetória dos estudantes, os projetos institucionalizados propiciam aos seus coordenadores e membros a nucleação de ações, contatos com outros profissionais, produções colaborativas, aderência a linhas de investigação de programas *stricto sensu*, contribuindo para a ampliação do escopo curricular dos cursos de graduação, na medida em que oportunizam novos enfoques de pesquisa.

O Projeto Estudos da Tradução: multifaces e multissemoses [ET-Multi] é a materialização desta realidade. Como uma extensão do Projeto matriz Revisitando Saberes Linguísticos sob a Perspectiva do Gênero e da Tradução de Especialidade [RESGETE], o ET-Multi amplia o escopo das pesquisas em Tradução no contexto da Universidade Federal do Pará, onde ainda não há implantado um curso em nível da graduação em Estudos da Tradução.

A ação do Projeto circunscreve-se, preponderantemente, nos campi de Bragança e Capanema da UFPA – região nordeste do Pará. Em vigência desde outubro de 2020, o ET-Multi vem traçando uma rota pluridirecional orientada por três planos de trabalho distintos que reúnem orientadores e integrantes bolsistas em torno de eixos temáticos com suas ramificações, conforme Figura 1.

Figura 1: Planos de Trabalho ET-Multi

Fonte: elaborado pelos autores

Embora didaticamente segmentados, os planos de trabalho dialogam entre si e com outras áreas do conhecimento, como a Educação, Antropologia, Ciências da Comunicação, Artes, Estudos Culturais, entre outras, em um movimento interdisciplinar intenso e enriquecedor.

Em conformidade com os editais das Instituições de Ensino Superior [IES], o fluxo de entrada de bolsistas em Editais PIVIC é contínuo, possibilitando uma salutar renovação dos participantes e ampliando acesso, em bases mais democráticas, aos projetos de pesquisa vigentes. Este aspecto inclusivo e dinâmico assume contornos e dimensões bastante específicas e promissoras nos campi do interior do estado do Pará e a inovação temática e o vislumbre de outras oportunidades de inserção no mercado profissional justificam o crescente interesse de discentes em integrar o Projeto Et-Multi.

Contraposta à motivação dos discentes, ressalta-se a escassez de conteúdos referentes à área da Tradução nas estruturas curriculares das licenciaturas ofertadas nos campi referidos, fato que produz natural lacuna teórica, prejudicial à efetiva inserção de bolsistas no projeto em questão. Este descompasso tem impulsionado os gestores do projeto a pensarem em soluções para um alinhamento de natureza inclusiva que permita um fluxo equilibrado de trabalho. Esta preocupação está na base da introdução das KDs como suporte ao trabalho de prospecção teórica e apropriação facilitada da literatura de especialidade da área.

Knowledge Drops: a concepção do recurso de alinhamento

Com os propósitos formativo e sociocomunicativo mobilizados para a inclusão nas pesquisas de Estudos da Tradução, surgem as KDs [*Knowledge Drops*]. As “Gotas

de Conhecimento” – ferramentas lexicográficas facilitadoras das interlocuções entre os membros do projeto – possibilitam o acesso dos bolsistas ingressantes aos conhecimentos basilares da área, contando com referências bibliográficas sugestivas de expansões.

As KDs são sinalizadoras pontuais que constroem e consolidam o repertório terminológico especializado. Afirma Benveniste (1989, p. 252) que “uma ciência só começa a existir ou consegue se impor na medida em que faz existir e em que impõe seus conceitos, através de sua denominação”. Neste sentido, as KDs engendram um glossário digital e dinâmico de unidades terminológicas [UTs] que estão estrategicamente associadas ao *corpus* de leitura evocado pelas referências bibliográfica dos planos de trabalho e dos SEP’s⁴ – Seminários de Pesquisa em Estudos da Tradução.

Krieger e Finatto (2004, p.51) entendem o glossário como um “repertório de unidades lexicais de uma especialidade com suas respectivas definições ou outras especificações sobre seus sentidos”. A classificação das KDs como glossário ampara-se no fato de reunirem os termos mais representativos de uma determinada área de especialidade (ibidem, 2004, p.129), os quais se revelam elucidativos suportes para a efetividade das relações de linguagem na ambiência do projeto e suas interlocuções formativas.

Para a concepção da ferramenta, foram consideradas as suas contribuições para a leitura mais fluida dos textos. Neste sentido, a sequência das KDs distingue-se de uma ordenação padrão, descontextualizada que priorize a ordem alfabética ou que didaticamente as coloque em crescente complexidade. A didatização atomizada das KDs respalda-se na sua apresentação gradual – não se constitui uma listagem pronta. As “gotas” brotam dos textos do *corpus* de pesquisa. Há, portanto, implícita, uma busca terminológica prévia para a localização das UT’s no *corpus* bibliográfico e ato contínuo, dá-se o movimento semasiológico de conceituação por bases de referência cientificamente confiáveis.

Para além do contato com o termo e sua dimensão conceitual, ressalta-se o potencial de estímulo ao movimento de pesquisa que se expande a partir do núcleo – sema do verbete. Com referência à eficácia na utilização das KDs, teve-se em mente o

⁴ Os Seminários de Pesquisa em Estudos da Tradução [SEPs] constituem outra ação do projeto. São reuniões de compartilhamento de pesquisas em desenvolvimento pelos integrantes ou por docentes convidados. Ocorrem com frequência mensal e são abertos à comunidade acadêmica, com divulgação pelas redes sociais.

perfil do consulente e usuário ideal pressupondo o domínio do par linguístico Português-Ingês por se tratar de tradutores em formação e egressos ou graduandos do curso de Letras Língua inglesa. Isto posto, destacamos como elementos de concepção das KDs a sua pertinência temática, pragmática e de sensibilização, além de suas dimensões estéticas e multimodais.

É mister acentuarmos que as KDs, diretamente ou tangencialmente relacionadas ao corpus de leitura do projeto, pretendem desconstruir a barreira de déficits conceituais, entretanto, não ambicionam substituir leituras mais aprofundadas e as reflexões contidas nos textos de referência dos planos de trabalho, tampouco visam sanar todas as possíveis carências por parte dos seus usuários. Ao contrário disso, elas sinalizam de forma enfática os pontos nodais que subjazem às leituras para melhor apropriação dos conteúdos. A presença da referência bibliográfica nas KDs direciona a rota de pesquisa, conduzindo o bolsista a outras estratégias de estudo de forma autônoma e construtivista.

Conceber e disponibilizar este glossário em modo digital com características estéticas e funcionais-formativas foram, também, estratégias pensadas com vistas à facilitação do acesso, alinhadas ao passo dinâmico da tecnologia e fundamentadas nos princípios da Terminologia e da Terminografia.

Características estéticas e funcionais-formativas das KDs

Historicamente, a trajetória da Lexicografia aponta para a diversificação de formatos, classificações, tipologias e suporte das obras, as quais tendem a oferecer crescente praticidade de acesso, acompanhando as demandas dos usuários e considerando seus contextos específicos. A tecnologia representa cenário propício e convidativo para a operacionalização de mudanças do gênero nos âmbitos estrutural, funcional e estético dos dicionários e suas variações. Vilarinho (2013, p. 53) descreve o dicionário informatizado como “concebido de modo que seja organizado e lido em máquina com base na programação feita pelo homem”. Considere-se como vantagens das ferramentas informatizadas a sua capacidade de armazenamento, a hipertextualização, a agregação de áudios, vídeos, entre outros recursos que culminam por ressignificar a ferramenta. Este estudo apresenta um glossário digital de características e usos peculiares.

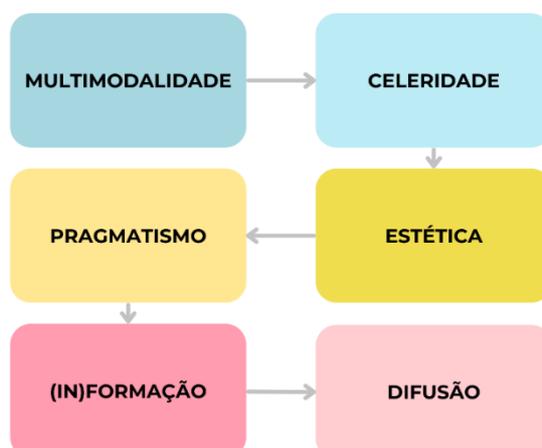
Explorados em trabalhos diversos e mais frequentes do que os glossários (LEFFA, 2006; MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2013; UNESCO, 2014), os dicionários digitais seguem alguns padrões de similaridade apesar de sua natureza mais dinâmica. Por sua vez, os glossários, em geral atrelados a uma obra literária, disciplinas, artigos, e comumente comprometidos com a elucidação de termos obscuros ou de pouco uso são mais recorrentes como apêndices ou em Blogs⁵ (CARVALHO, 2012).

Sobre a constituição interna, Welker (2004) refere-se à *macroestrutura* como a forma de organização de todo o corpo do glossário. Haensch (1997, p.39) afirma que “a macroestrutura é a ordenação do conjunto de materiais que formam o corpo de um dicionário” (Nossa Tradução), o que implica também a ordenação alfabética ou sistemática. No caso do glossário aqui apresentado, a sistematização é uma característica macroestrutural que atende as especificidades do contexto de uso e interesse do consulente, ainda que seguindo o movimento semasiológico, ao invés da ordenação alfabética linear, as entradas baseiam-se no teor textual específico. As *nomenclaturas* nas KDs apresentam os dados da unidade lexical e o enunciado terminológico, a informação sobre ela.

Em relação à *microestrutura* – informações específicas sobre os itens lexicais, Haensch (ibidem, p. 41) refere como a parte mais consultada por sua natureza elucidativa e Faulstich (2011, p. 183) menciona o registro informativo ou verbete explicitando que este “constitui a microestrutura do dicionário, além de ser a parte, efetivamente, lexicográfica da obra”. Sendo assim, pode-se afirmar que as KDs reúnem elementos que as tornam ferramentas viáveis para os propósitos idealizados, além de serem esteticamente atraentes.

Na Figura 2, apontamos seis componentes que se complementam na estrutura e funcionalidade das KDs – a multimodalidade, a celeridade da consulta, o pragmatismo, o aspecto estético e apelativo, as funções informativa e formativa e sua fácil difusão por múltiplos canais como, por exemplo, as redes sociais.

⁵ <https://webrain.com.br/blog/glossario-de-marketing-digital/> ; https://pages.cortex-intelligence.com/glossario-dos-principais-termos-de-comunicacao-e-rp?_ga=2.36569952.1368207735.1637013175-160415643.1637013175; <https://edtl.fcsh.unl.pt/prefacio>; <http://www.haptech.com.br/cet/img/LivretoCET.pdf>. Acesso em marco/2022.

Figura 2: Características das KDs

Elaborado pelos autores - Fonte: III Seliv 2021⁶

O estudo dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008; VIDON; SILVA, 2018) é uma área da linguagem que acolhe a multimodalidade como recurso extremamente válido, versátil e produtivo. Pela característica fundamental de combinar variadas formas de linguagem que, em conjunto, promovem a construção e comunicação de sentidos, a multimodalidade propicia didaticamente sua aplicação nas artes, design, análise do discurso, linguística sistêmico-funcional, tradução, entre outras áreas, e é notadamente incrementada e favorecida na ambiência virtual. Cada elemento, verbal e não verbal, com o seu potencial semiótico contribui para uma orquestração guiada pela intenção comunicativa (KRESS; VAN LEUWEN, 2001). Assim, o gênero discursivo amparado pelos atributos da multimodalidade e da tecnologia capitanearam a trajetória deste estudo.

A trajetória procedimental do estudo

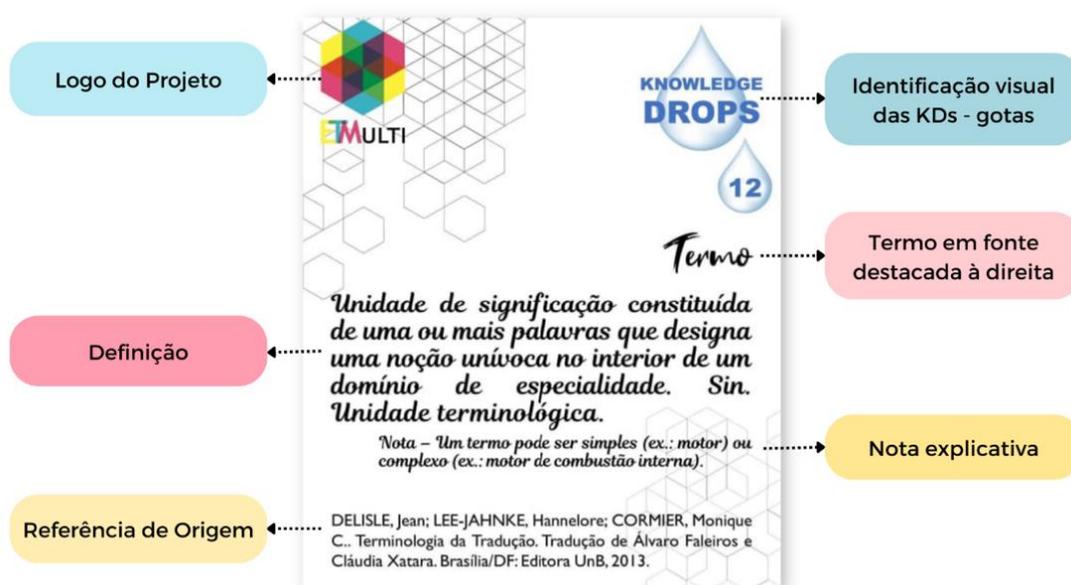
Esta seção está subdividida em dois segmentos – a construção das KDs e a aplicação de questionário aos alunos. Na primeira, descreve-se o processo de construção do glossário digital, com destaque aos elementos constitutivos visuais; na segunda, explica-se a aplicação dos questionários, como forma de verificação do impacto alcançado com as KDs.

⁶ <https://eventos.ifspcjoe.edu.br/SELIV/>. Comunicação oral que apresentou de forma introdutória a ferramenta e sua finalidade no evento III Seliv https://eventos.ifspcjoe.edu.br/media/uploads/SELIV_2021_-_Anais.pdf - pg 186.

Em relação à construção do glossário digital, as KDs foram idealizadas como “unidades” de consulta na relação um para um — cada KD corresponde a um termo, semelhante a “fichas”. O design foi elaborado colaborativamente tendo-se em mente os elementos estéticos necessários e utilizando o programa Power Point da Microsoft. Este processo passou por fases de desenvolvimento onde foram avaliadas, de forma combinada, aspectos da macro e micro estruturas: a legibilidade (adequação de fonte), o aspecto apelativo geral da peça, a utilização da logomarca, a extensão das conceituações (enunciados terminográficos) de notas eventuais e das referências bibliográficas, a sinalização da ordenação numérica e a imagem referencial de uma gota [*drop*]. A articulação destes elementos em um modelo que fosse de tamanho semelhante ao de um “card” recebeu modificações com base na opinião dos bolsistas considerando-se funcionalidade e aplicabilidade aos seus propósitos finais. Atualmente, o conjunto de KDs totaliza 54 unidades, que podem ser acessadas no site do projeto⁷ e na página da rede social Instagram⁸.

Na Figura 3, abaixo, estão identificados os componentes visuais das KDs.

Figura 3: Componentes visuais das KDs



Fonte: Elaborado pelos bolsistas e pesquisadores ET-Multi e Idealizado pela coordenação do Projeto

⁷ www.etmulti.com.br/knowledgedrops

⁸ @et_multi

Diante destas características pluriformes, é incontestável a aplicabilidade dos recursos tecnológicos e digitais que sustentam a cibercultura em suas interfaces com as demais ciências (LEVY, 2011). Unsworth (2001) discute as bases da abordagem multimodal examinando relatos docentes sobre os benefícios resultantes de sua aplicação, mesclando técnicas e recursos que acionam a aprendizagem de línguas por meio da exploração do letramento visual e digital, e as KDs, apesar de contemplarem componentes teóricos, têm uma finalidade prática de facilitar e fluidificar a leitura, o que nos remete à uma perspectiva metodológica e pragmática.

a) O impacto das KDs

Para verificar o impacto obtido na utilização das KDs, foi aplicado um questionário com questões de múltipla escolha aos integrantes do projeto ET- Multi, por meio do recurso *Google Forms*. Tivemos a participação dos catorze integrantes nesta aferição e as perguntas incidiram sobre os seguintes eixos:

1. (In)formação teórica nos ET anteriores ao ingresso no projeto.
2. Percepção das KDs como facilitadoras da aquisição de termos da área.
3. Plataforma de armazenamento das KDs.
4. Formato e design das KDs.

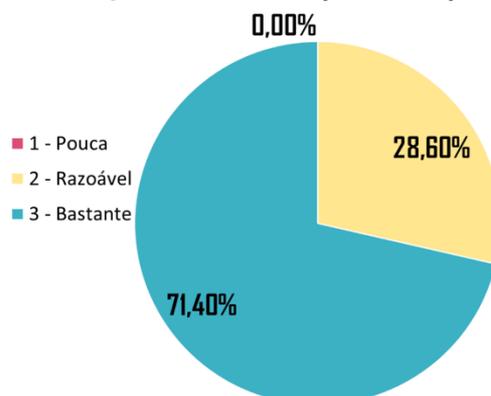
As respostas às questões objetivas variaram entre: “nenhuma”, “pouca”, “razoável” ou “ampla”. Para além dessas, o questionário possibilitou espaço livre para comentários e sugestões dos respondentes, as quais, trazemos sinteticamente abaixo acompanhadas de nossas reflexões.

Abaixo, apresentamos graficamente as questões objetivas sobre o impacto das KDs sobre a formação teórica na área dos Estudos da Tradução, a partir das quais obtivemos os seguintes resultados.

Figura 4: Resposta do Questionário Google Forms

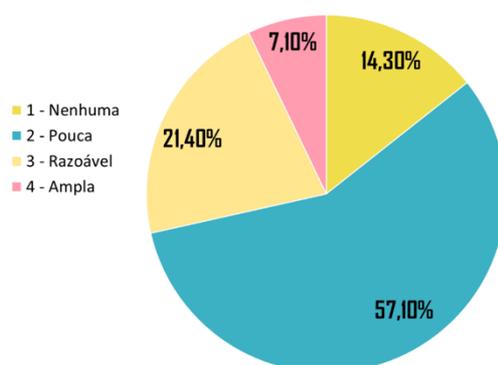
O quanto as KDs lhe ajudaram na introdução à formação teórica?

14 respostas



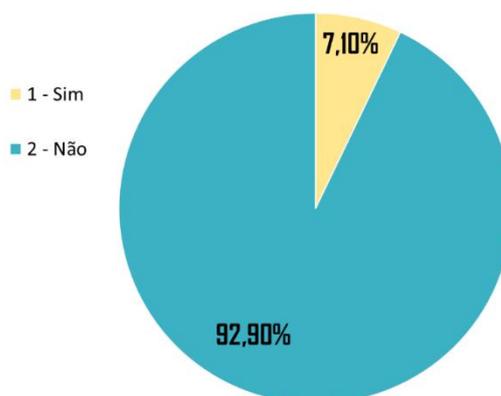
Ao ingressar no ET-Multi, sua formação teórica na área era:

14 respostas



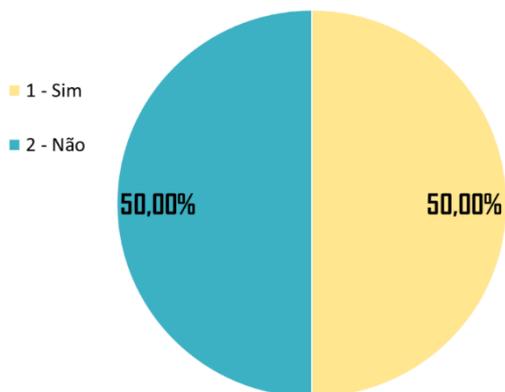
Quanto à plataforma de hospedagem das KDs (site e Instagram), atende à facilidade de acesso? Tem sugestão de outra plataforma?

14 respostas



Você costuma salvar as KDs?

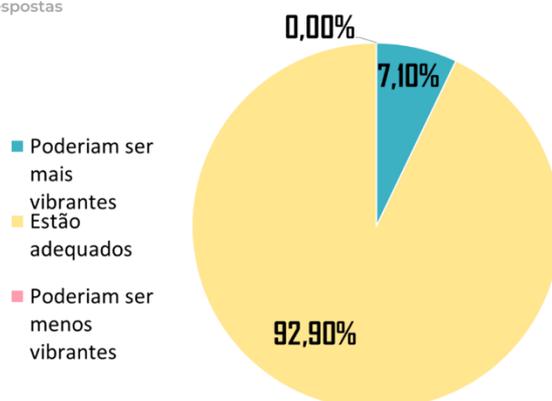
14 respostas

**Quanto ao tamanho das fontes:**

14 respostas

**Quanto às cores:**

14 respostas



Fonte: Produzidos pela ferramenta Google Forms, elaborado pelos autores.

Considerando o primeiro questionamento, mais da metade dos bolsistas integrantes do projeto (57,1%) revelou ter pouco conhecimento teórico na área dos E.T. o que já era fato esperado considerando que o currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa, de onde estes bolsistas provêm, não tem a tradução como constituinte significativo. Percentuais menos expressivos revelam que alguns dos respondentes consideram que tinham formação teórica razoável, ampla ou nem uma.

Constatamos que os respondentes que se auto avaliaram apontando conhecimentos amplos ou razoáveis (respectivamente, 7,1% e 21,4%) são remanescentes dos dois anos de vigência do Projeto RESGETE, durante os quais tiveram contato com leituras e discussões relativas aos E.T. Um percentual intermediário de aproximadamente 14%, o qual expressa ter “nenhum” conhecimento na área corresponde aos novos integrantes do ET-Multi, sobre quem as KDs teriam impacto mais significativo.

A segunda pergunta traz um cenário muito claro do impacto das KDs na formação teórica de todos os integrantes. Expressiva maioria revela que as KDs ajudaram “bastante” na construção da base teórica em E.T. (71,4%). O fato de as KDs trazerem em seu escopo, conceitos introdutórios para cumprir seu objetivo de nivelamento e alinhamento teórico dos novos integrantes, torna compreensível o fato de cerca de 28% dos respondentes avaliarem como “razoável” o impacto das KDs. Por sua vez, 92,9% dos respondentes consideram que as plataformas *Instagram* e *Site do Projeto*, as quais abrigam os arquivos das KDs, atendem o critério de facilidade de acesso contra 7,1% que consideram o contrário.

Sobre o quarto questionamento, o qual aborda a forma por meio da qual este acervo de informação é consultado pelos integrantes, tivemos exatos 50% que salva as KDs como método de armazenamento contra o mesmo percentual que não as salva. Entendemos que a facilidade, ou não, de acessar as redes sociais online determina essa postura.

O foco da quinta pergunta foi à legibilidade [*readability*] do glossário multimodal. Para esta pergunta, obtivemos totalidade de avaliação favorável à funcionalidade do recurso em relação ao tamanho das fontes utilizadas. Em complementação, a sexta pergunta especula o impacto estético das cores utilizadas. Neste sentido, 92% revela adequação enquanto 7,1% julgam que as cores poderiam ser mais vibrantes.

Abaixo, no Quadro 1 transcrevemos alguns comentários sobre as KDs extraídos dos questionários.

Quadro 1: Respostas Discursivas

- *São uma forma simples, direta e criativa de construir um vocabulário de termos da área.*
- *O contexto visual tem me ajudado a lembrar do significado dos termos mais facilmente.*
- *São bem úteis em nossa área em estudos da tradução.*
- *As Kds foram muito úteis, pude conhecer um pouco mais sobre diversos tópicos.*
- *Talvez a numeração pudesse vir nas legendas (Instagram) do post e não na imagem, pois pode dar a entender que os posts seguem uma ordem cronológica - o que acredito não ser o caso em todos os posts.*
- *No site, a disposição numérica está ótima, mas no Instagram fica em ordem decrescente e não acho muito legal visualmente.*
- *Acredito que a organização e o formato estão bons, e de fácil acesso*

Fonte: Respostas obtidas da ferramenta Google Forms

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo primeiro apresentar a aplicação, de forma original, de um gênero discursivo digital, multimodal (DICERTO, 2018) que se originou no âmbito do Projeto de pesquisa Estudos da Tradução: Multifaces e Multissemioses [ET-Multi] UFPA-PROPESP, o qual denominamos “Gotas de Conhecimento” [*Knowledge Drops* - KDs]. As KDs foram idealizadas como recursos de alinhamento teórico e empregadas para propósitos muito específicos do referido projeto, não se constituindo, por esta razão, em um glossário em sua concepção mais usual.

As KDs materializam-se, em uma lista referencial, dinâmica e funcional de termos do escopo dos Estudos da Tradução concebida com base em textos que compõem o acervo de pesquisas exploradas pelo Projeto ET-Multi. Neste sentido, o presente estudo assume características metodológicas analítico-descritivas e seguidas de uma intervenção consultiva de seus impactos – por aplicação de questionário Google Forms (G.F).

A tecnologia esteve na base do desenvolvimento das KDs tanto por seu locus de registro e consulta – o site do projeto – quanto pelas formas de divulgação de suas unidades constitutivas – as redes sociais.

As respostas coletadas por meio do G.F. apontam para uma avaliação positiva do recurso, ainda que mereça a consideração de alguns aspectos para melhoria funcional. Consideramos que a dinâmica da tecnologia nos apresenta continuamente sugestões de aprimoramento e que a inserção de recursos de áudio, por exemplo, ou de acesso mais dinâmico são possibilidades latentes em pauta.

Avaliamos ainda que as KDs, embora desempenhem papel relevante na construção e consolidação do acervo conceitual, ainda podem exercer de forma mais efetiva essa função, pois ainda é insipiente a forma de aferirmos de que forma auxiliam diretamente nas leituras dos textos e comunicações que compõem a dinâmica do projeto. A *gamificação* é uma metodologia em consideração.

Referências

BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, É. **Problema da Linguística Geral II**. Campinas/SP: Pontes, 1989. 252 p.

CARVALHO, O.L.S. **Glossários em livros didáticos e dicionários escolares: da redução à expansão lexical na compreensão de textos**. In: Interdisciplinar. 2012, ano vii, v.16.

DICERTO, S. **Multimodal pragmatics and Translation: a new model for source text analysis**. Palgrave-Macmillan: London, 2018.

FAULSTICH, E. **Avaliação de dicionários: uma proposta metodológica**. In: Organon, Porto Alegre, 2011, v.25, n.50, p. 181-220.

HAENSCH, G, et al. **La Lexicografía: de la Lingüística Teórica a la Lexicografía Práctica**. Madrid: Gredos; 1982. p. 39-41.

KRESS, G. & Van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia: teoria & prática**. São Paulo: Contexto, 2004, v. 1. p. 21-129.

LEFFA, V. J. **O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira**. Cadernos de tradução, Florianópolis, 2006, n. 18, p. 319-340.

LEVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo-SP: Ed 34 Ltda. 2011. Disponível em

https://www.giulianobici.com/site/fundamentos_da_musica_files/cibercultura.pdf. Acesso em 08 de jan. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão, 2008.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 176.

PROPESP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **PIVIC**. Belém, Pará: PROPESP/UFPA c2017. Disponível em: <https://www.propesp.ufpa.br/index.php/pesquisa-pibic/1482-pivic>. Acesso em 02 de dez. 2022.

UNESCO. **Turning on Mobile Learning in Latin America**: Illustrative initiatives and policy implications. UNESCO. 2012. Disponível em: <https://en.unesco.org/icted/sites/default/files/2019-04/216083eng.pdf>. Acesso em Novembro de 2021.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: Changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham: Open University Press, 2001.

VIDON, L. N.; SILVA, M. G. **Gêneros do discurso argumentativo em um livro didático de português**: contexto de produção e diálogo entre os gêneros. *PERcursos Linguísticos*, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 28–42, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/18785>. Acesso em: julho. 2021.

VILARINHO, M. **Metodologia para elaboração de dicionário analógico de língua portuguesa**. Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto). 2017.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à Lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004, p. 287.

Knowledge Drops [KDs]: multimodal digital glossary of theoretical alignment in Translation Studies

Abstract: This study is developed within the scope of scientific initiation, and presents the application of a digital, multimodal discursive genre for the purposes of conceptual alignment in the area of Translation Studies. The “Knowledge Drops” are used by fellows recently integrated into the research project Translation Studies: Multifaces and Multisemioses [ET-Multi], developed at the Federal University of Pará - Campus Bragança. The impact of the KDs was measured via a Google Forms questionnaire. As theoretical references, we resort to the conception of discursive genres by Bakhtin and by Marchuschi (2008), studies on digital genres (VIDON; SILVA, 2018; MARCUSCHI, 2004); multimodality (DICERTO, 2018). The results point to the confirmation of the contribution of the KDs in the construction of a conceptual base of the members.

Keywords: Drops of knowledge; Scientific initiation; Multimodal glossary.

Recebido em 26 de fevereiro de 2023
Aprovado em 18 de março 2023
Publicado em 12 de maio de 2023

Percepções de professoras supervisoras de estágio sobre a relação entre escolas e universidade na formação inicial de professores(as) de Língua Portuguesa

Débora Evellynn Padilha da COSTA¹
Maria da Conceição AZEVÊDO²

Resumo: Neste artigo, apresenta-se um estudo cujo objetivo foi investigar as percepções de professoras supervisoras de estágio curricular supervisionado sobre a relação entre escolas e universidade no processo de formação docente inicial na área de Língua Portuguesa. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio da realização de uma entrevista semiestruturada e da aplicação de questionários via formulários *Google*, devido à pandemia da Covid-19. Entre os aportes teóricos, mobilizaram-se, entre outros, estudos de Calderano (2012), França (2011), Lüdke (2009), Azevêdo (2015), Pimenta e Lima (2017), além da legislação correlata (BRASIL, 2008, 2001). Os dados da pesquisa demonstraram como agentes das escolas percebem a relação entre essas instituições e a universidade, evidenciando a persistência de uma grande distância entre ambas e como ocupam *status* desiguais nessa relação.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Estágio Curricular Supervisionado. Língua Portuguesa.

Introdução

O estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores(as) propicia a vivência reflexiva, orientada e supervisionada, no futuro campo de trabalho, possibilitada pela imersão em escolas de educação básica. Essa experiência contribui fortemente para construir a identidade profissional dos(as) licenciandos(as), a partir da observação, reflexão e ação junto aos(as) professores(as) mais experientes, aos(as) alunos(as) e aos(as) demais agentes que compõem as instituições escolares.

Considerando a relevância dessa atividade curricular, neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar a relação das escolas com a universidade, no âmbito do estágio curricular supervisionado, na perspectiva de professoras supervisoras que recebem estagiários(as) do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, do campus de Bragança. O contexto da pesquisa foi constituído por instituições escolares que funcionam como campos de estágio, especificamente, três escolas estaduais da cidade e uma de um município vizinho, onde atuam professoras de língua portuguesa que tiveram constante relação com estudantes em estágios supervisionados. A

¹ Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará. Bragança-PA. deborapadilha2514@gmail.com

² Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará. Bragança-PA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa, Trabalho e Formação Docente (Gepelf). cazevedo@ufpa.br
Revista A Palavrada (ISSN 2358-0526), 22, jul-dez, p. 52-73, 2022 - 2ª edição

investigação foi desenvolvida por meio da realização de uma entrevista semiestruturada presencial, ocorrida em março de 2020, quando as escolas estavam funcionando normalmente. Com o surgimento da pandemia da Covid-19, precisamos adaptar o método de pesquisa em conformidade com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), assim, adotamos a aplicação de questionários usando o aplicativo *Google Forms*.

Buscamos realizar uma reflexão acerca dos aspectos apontados pelas professoras participantes da pesquisa e dos questionamentos que emergiram em suas respostas, portanto, pretendemos abordar a relação entre escolas e universidade, a partir das percepções e experiências relatadas pelas docentes, pois acreditamos ser de fundamental importância dar voz aos(as) profissionais de educação básica, a fim de gerar discussões e contribuir para o estabelecimento de uma relação mais próxima e mais produtiva entre essas instituições de ensino. Para isso, mobilizamos contribuições de estudiosos e pesquisadores como Pimenta e Lima (2017), Cesário (2009), Lüdke (2009), França (2011), Calderano (2012), Azevêdo (2015), Alves (2019), além da legislação correlata (BRASIL, 2008, 2001).

O momento do estágio curricular supervisionado costuma gerar muitas expectativas nos(as) licenciandos, mas nem sempre as experiências são agradáveis, em alguns casos, contribui para isso a recepção por parte dos(as) professores(as) supervisores(as) e de outros(as) sujeitos(as) do campo escolar. Algumas vezes há resistências em receber estagiários(as); em outras ocasiões, há desencontro entre o calendário das escolas e o da universidade, encurtando o tempo para a realização das atividades de estágio, entre outras injunções. Esses e outros fatores sinalizam não haver uma harmonia na relação entre universidade e escolas, o que pode tornar os estágios experiências frustrantes para os(as) professores(as) em formação inicial.

A vivência de experiências negativas gerou inquietações que direcionaram alguns questionamentos a respeito da percepção do distanciamento entre universidade e escolas, das razões para isso e de como afeta a formação dos(as) licenciandos(as) em Letras Língua Portuguesa, o escopo deste trabalho. Sabemos que a compreensão dessa problemática não pode ser alcançada em um estudo, por isso, decidimos focar o ponto de vista de escolas básicas parceiras da universidade nos estágios. A pesquisa teve como objetivo geral investigar as percepções de professoras supervisoras de estágio curricular supervisionado, sobre a relação entre escolas e universidade no processo de formação docente inicial na área de Língua Portuguesa. Além disso, buscou identificar as concepções de estágio, analisar as problemáticas e as possibilidades de melhoria dessa atividade, no que diz respeito à relação entre as instituições envolvidas, na percepção das professoras colaboradoras, com o intuito de

torná-las conhecidas pela comunidade acadêmica, para contribuir com o diálogo entre esses campos de ensino.

Diante disso, o artigo estrutura-se da seguinte forma: duas seções com reflexões teóricas pertinentes ao objeto investigado; uma seção com a descrição da metodologia adotada na pesquisa e sua contextualização; e uma terceira seção, dividida em subseções, com a apresentação da análise dos dados. Por conseguinte, são feitas as considerações finais sobre o trabalho realizado, abordando as perspectivas e contribuições que o estudo pode oferecer à comunidade acadêmica, especificamente, aos(às) docentes que atuam na área de formação inicial de professores(as) de Língua Portuguesa, aos(as) gestores(as) da universidade, bem como às escolas que recebem estagiários(as) e seus(suas) agentes.

Concepções sobre o estágio e a sua importância para a formação inicial do(a) professor(a) de Língua Portuguesa

A importância das atividades que compõem o estágio curricular supervisionado reside no fato de proporcionarem aos(às) licenciandos(as) o reconhecimento do campo escolar como futuro campo de trabalho, tendo em vista que embora tenham estado em escola(s) por vários anos de suas vidas, durante esse momento da formação inicial, eles(as) passam a experienciar esse campo não mais como alunos(as), mas como futuros(as) professores(as).

O estágio supervisionado é um direito amparado pela Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. No Art. 1º, essa lei institui o estágio como um:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p.1)

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), os estágios supervisionados são regulamentados pela Resolução n.º 4.262, de 22 de março de 2012, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a qual dispõe sobre os estágios obrigatórios e não obrigatórios nos cursos de graduação. No Artigo 2º desse documento, o estágio é concebido como “um conjunto de atividades técnico-científicas, artísticas e culturais realizadas em ambiente de trabalho, com o objetivo de capacitar o discente para o trabalho profissional na sua área de formação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 2). Conforme essa resolução, em seu Artigo 5º, parágrafo 1º, o estágio supervisionado obrigatório, foco deste

estudo, é definido como “uma atividade curricular, com carga horária própria, cujo cumprimento é requisito para a integralização do Curso, conforme definido no respectivo Projeto Pedagógico” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 3).

As legislações convergem, ao conceber a atividade curricular de estágio supervisionado como “tempo de aprendizagem” do ofício pretendido pelo(a) estudante, como entendido no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 28/2001:

[...] tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001, p. 10).

Assim concebido, o estágio na licenciatura tem em seu cerne a seguinte constituição: o(a) estudante é acompanhado pelo(a) professor(a) orientador(a) da instituição de ensino superior e pelo(a) professor(a) supervisor(a) da escola escolhida, ou seja, profissionais que direcionam, auxiliam e avaliam o(a) discente em suas atividades junto à escola. França (2011, p. 119), assim descreve essa configuração do estágio:

No curso de formação de professores, essa atividade deve ficar sob a orientação de sob a orientação de um docente experiente para que possa orientar a inserção do estagiário no seu futuro campo de atuação profissional, em estreita articulação com a escola de educação básica, sob a supervisão de um profissional experiente que favoreça a aproximação com a prática docente, buscando conhecer as dimensões e necessidades do ofício de ensinar (FRANÇA, 2011, p.119).

Como vemos, a relevância desse momento na formação inicial do(a) professor(a) assenta-se na aproximação com o campo de atuação profissional, o que possibilita a observação de — e a reflexão sobre — vários aspectos do ofício de ensinar: as práticas e metodologias adotadas pelos(as) professores(as) experientes, o funcionamento de uma sala de aula, as relações entre professor(a) e alunos(as), o planejamento, os imprevistos que acontecem no cotidiano do campo escolar etc. Como Pimenta Júnior (2016) acentua, “O estágio na docência, antes de ser um laboratório de pesquisa e aprimoramento, é um momento de solidificação de uma identidade docente regada por acentuadas reflexões sobre o ‘ser professor’” (PIMENTA JÚNIOR, 2016, p. 45).

Durante o estágio, emergem muitas problemáticas relacionadas à realidade do trabalho docente e ao funcionamento das escolas, principalmente as da rede pública de ensino, por

isso, esse período é essencial para que os(as) estagiários(as) conheçam os diversos fatores que as geram, construam reflexões, evitando uma atitude de julgamento e adotando uma postura observadora e crítica, sempre considerando os vários aspectos envolvidos. Ao estudarmos teoricamente a educação, corremos o risco de pensar nas problemáticas observadas nas escolas e, de forma arrogante, encontrar rapidamente formas de amenizá-las ou superá-las, por isso, as vivências nos estágios podem contribuir para desmistificar muitas soluções aparentemente lógicas e simples.

O campo escolar é algo vivo, emergencial, que, por várias razões, muitas delas externas, relacionadas a fatores sociais, políticos e econômicos, não consegue suprir todas as expectativas pensadas para uma educação de qualidade. Assim, estagiários(as) podem se deparar com falta de infraestrutura, falta de merenda, evasão do alunado, profissionais sobrecarregados(as) e com salários defasados, desvalorização social da profissão, entre outros problemas. Enfrentar tudo isso diariamente com certeza é muito diferente de pensar teoricamente a educação escolar. Marcelo (1999) já enfatizava essa necessidade de os(as) estudantes conhecerem melhor o espaço escolar:

As articulações entre o espaço escolar e as instituições formadoras permitem aos futuros professores aprenderem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento (Marcelo, 1999, apud CESÁRIO, 2009, p.1).

Então, essa aproximação com a realidade escolar é necessária, para que o(a) professor(a) em formação possa vivenciá-la e escolher quais caminhos quer seguir na sua carreira, vislumbrando os prováveis desafios cotidianos da profissão. A essa altura, é importante salientar que o cotidiano escolar não se resume a aspectos problemáticos. Também lá se encontram metodologias inovadoras, profissionais engajados(as), que conseguem educar com qualidade seus(suas) alunos(as), desenvolvimento de projetos articulados à comunidade, o que proporciona aprendizagens significativas para os(as) estagiários(as). Assim sendo, como acentuam Pimenta e Lima (2017, p. 50), o estágio “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

Relação escolas/universidade: desafios e possibilidades

A universidade exerce papel fundamental na formação de novos(as) professores(as), a escola por sua vez encarrega-se de todo o aprendizado das crianças e jovens até chegarem à academia, instituições que se complementam educacionalmente e necessitam manter uma parceria de colaboração mútua, para obterem o sucesso na formação dos seus públicos. Todavia, essa relação nem sempre é proveitosa para ambas as partes, por isso, nesta seção, abordaremos possíveis razões que dificultam a aproximação entre essas instituições e algumas de suas implicações.

Como já mencionamos, nem sempre as experiências de estágio dos(as) estudantes de licenciatura nas escolas são bem-sucedidas, fato este que não acontece apenas na atualidade, pois vários(as) pesquisadores(as) já dissertaram a respeito (LÜDKE, 2009; FRANÇA, 2011; CESÁRIO, 2009; ALVES, 2019). São diversas as dificuldades enfrentadas por alunos(as) de diversos cursos de formação de professores, durante o estágio, muitas delas ligadas à inserção nas escolas. França (2011, p. 119), por exemplo, afirma que

[...] há muito os estudos e pesquisas vêm anunciando as limitações e dificuldades enfrentadas pelos alunos estagiários ao ingressar na escola. Quando os estagiários são encaminhados às escolas para a efetivação do estágio, normalmente estes se defrontam com situações nem sempre acessíveis para o cumprimento de suas atividades. Essas situações podem ser entendidas como as condições materiais, ou seja, são as condições da escola para a realização do estágio e que se materializam na cedência, pelos professores, de suas salas de aula e na disponibilidade de tempo e espaço para que o estagiário possa, efetivamente, pôr-se em contato com o ensino. Elas dizem respeito, também, às oportunidades que a escola oferece ao aluno estagiário durante a realização de sua prática (materiais didáticos disponíveis, livros, laboratórios etc.). Há, também, as situações que envolvem a interação com professores, diretores e coordenadores. Elas podem ser relacionadas à aceitação do estagiário por parte da direção da escola e dos professores, à facilidade ou dificuldade de inserção do aluno estagiário na atividade propriamente, à visão dos profissionais sobre a atividade a ser realizada, à valorização do estágio tanto pelo aluno estagiário quanto pela escola, entre outros.

Percebemos que França (2011) elenca várias problemáticas que acontecem com estagiários(as) ao inserir-se nas escolas. Um dos grandes desafios consiste na discrepância entre o calendário acadêmico e o calendário escolar. Em algumas situações, o tempo concedido pela universidade é curto para uma imersão mais aprofundada na realidade escolar, por sua vez, a escola é uma instituição independente, com ritmos e funcionamento próprios. Quando os(as) estagiários(as) chegam às escolas, o(a) professor(a) supervisor(a) já tem uma programação a cumprir, tem seu planejamento feito anteriormente, com conteúdos selecionados e objetivos para cada período letivo. Isso pode gerar resistência por parte do(a)

docente, pois os(as) estagiários(as) não participaram do planejamento anual (ou bimestral), o que pode deixá-lo(a) receoso(a) de repassar a eles(elas) a regência daqueles conteúdos, ou achar que poderão atrapalhar a programação curricular, inserindo outros conteúdos não previstos, atrasando, assim, seu cronograma. Podemos então questionar: qual calendário deve se adequar? Quem deve ceder? O que é mais importante: o tempo passado na escola ou a qualidade da experiência vivenciada? É possível um planejamento conjunto entre estagiários(as) e professores(as) supervisores(as) sem uma consonância entre os calendários?

Outro grande desafio no estabelecimento de uma relação mais frutífera entre escolas básicas e universidade consiste na fala, por parte de professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) de escolas, de que estas são usadas apenas como laboratórios de pesquisa ou espaços para realização de estágios burocráticos. Há o sentimento de que essas instituições são apenas um espaço usado pelos(as) acadêmicos(as), sem um devido retorno significativo por suas contribuições, como o desenvolvimento de projetos de extensão junto à comunidade escolar, mas ainda como iniciativas isoladas. Isso foi notado por Cesária (2009, p. 7321):

Entender e compreender a escola como um campo de produção de conhecimentos, envolvendo os professores nesse processo (da formação inicial, das escolas e acadêmicos do curso) e, ao mesmo tempo, redimensionar o conceito de prática pode ser um dos caminhos para a superação do isolamento e hiato construído historicamente entre as universidades e as escolas, entre quem produz saberes e quem aplica tais saberes. Segundo Tardif (2002, p. 237), os professores que atuam nas escolas também são sujeitos do conhecimento, e seu trabalho cotidiano, sua prática, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, “mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. Tampouco, as escolas devem ser usadas como campo de pesquisa para os professores universitários, ou daqueles que realizam estudos de Mestrado ou Doutorado, com o único objetivo de coleta de dados e informações para suas pesquisas.

Cesária (2009) acentua o grande hiato entre essas duas instituições e salienta que a universidade deve valorizar o meio escolar e seus(suas) profissionais, rejeitando uma visão subordinada do espaço escolar. Acreditamos que a relação escola-universidade deve ser repensada, sem que haja implicações negativas, pois ambas contribuem para a formação das pessoas em sociedade. Um dos passos nessa direção é apontado pela mesma estudiosa, baseando-se em Tardif (2002 apud CESÁRIA, 2009, p. 7321):

Nessa perspectiva, [Tardif] coloca que em primeiro lugar é importante que se pare de considerar os professores das escolas como objetos de pesquisas e que eles sejam vistos como sujeitos do conhecimento, e as escolas como parceiras de investigações científicas. Em segundo lugar, as pesquisas universitárias não devem classificar os

professores das escolas como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como co-pesquisadores. Nesse sentido, é importante conhecê-los como tal e dar-lhes espaços nos dispositivos de pesquisas.

Portanto, apesar de ser uma tarefa complexa, consideramos que existem muitas possibilidades de atenuar esse histórico hiato entre essas instituições de ensino, mas, para isso, acreditamos ser necessário que a academia se aproxime de fato das escolas, conheça de perto as inquietações de seus(suas) agentes, ou seja, dar voz aos(às) sujeitos(as) que as constituem, diminuindo esse distanciamento e estreitando parcerias.

Aspectos metodológicos da pesquisa

O estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49) e, a fim de alcançarmos os objetivos pretendidos, optamos pela recolha de dados junto a professoras de Língua Portuguesa de escolas que recebem regularmente estudantes para a realização de estágios supervisionados. Pensamos inicialmente em coletar os dados por meio de entrevista semiestruturada, pois, conforme Ludke e André (2017), essa técnica apresenta uma grande vantagem sobre outras, já que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Foi realizada uma entrevista presencial no dia 17 de março de 2020 com uma professora, gravada em áudio, utilizando um celular Android, com duração de 9 minutos e 25 segundos. Posteriormente, o material foi transcrito, usando as normas de transcrição de Preti (1999).

Após essa primeira entrevista, surgiu a emergência de saúde pública causada pela pandemia de Covid-19, gerando a necessidade de alterações na pesquisa, com a suspensão de todas as atividades presenciais de ensino. Tudo o que tínhamos planejado para a realização da coleta de dados precisou ser reformulado por conta das orientações da vigilância sanitária que constam na medida provisória n.º 934, de 1 de abril de 2020, o que nos impediu de ir às escolas. Ou seja, não conseguiríamos nos encontrar presencialmente, pois, segundo essa medida:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos,

observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Parágrafo único. A dispensa de que trata o **caput** se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (BRASIL, 2020)

Depois de várias tentativas, conseguimos falar por telefone com professores(as) e algumas aceitaram participar do estudo de forma remota. Sugerimos a realização de entrevistas por meio de videoconferências no *Google Meet*, mas houve resistência da maioria delas, por não se sentirem confortáveis em manusear esse aplicativo, então produzimos um questionário usando o *Google Forms*, enviamos um link de acesso ao formulário, que poderia ser aberto em qualquer aparelho com acesso à internet. Adaptamos as questões a partir do roteiro de perguntas feito para a primeira entrevista presencial.

Conseguimos a adesão de cinco professoras que já haviam atuado como supervisoras de discentes do curso de Letras Língua Portuguesa, de três escolas públicas, sendo duas localizadas no município de Bragança e a terceira, em Augusto Corrêa. Assim, de forma esquemática, delinearão-se o campo e as sujeitas da pesquisa (Quadro 1)³:

Quadro 1: Codificação dos campos e das sujeitas da pesquisa.

| Campos de Pesquisa | Escola A | | Escola B | | Escola C |
|--------------------|----------|--------|----------|----------|----------|
| Professoras | Maria | Helena | Cristina | Fernanda | Luana |

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Trata-se de professoras formadas em Letras Língua Portuguesa, com idade entre 38 e 54 anos. Maria tem 50 anos e trabalha há 23 anos na escola A, atuando como professora de Língua Portuguesa e Artes nos ensinos fundamental e médio. A professora Helena, de 54 anos, trabalha também na escola A, atua com a disciplina Língua Portuguesa e atualmente apenas no ensino médio, mas já atuou em todos em níveis de ensino básico. A professora Cristina, de 45 anos, atua há 24 anos na escola B como professora de Língua Portuguesa e Artes, nos níveis fundamental e médio. Fernanda tem 42 anos, trabalha há 13 anos na escola B com Língua Portuguesa também nos níveis fundamental e médio. A professora Luana, de 38 anos, trabalha há 15 anos no ensino fundamental, na escola C.

As escolas em que trabalham as nossas colaboradoras são muito procuradas por estagiários(as) de vários cursos de graduação, estando em constante foco das universidades.

³ Por uma questão ética, consideramos necessário manter em sigilo as identidades das professoras colaboradoras da pesquisa, assim como seus campos de atuação, por isso, substituímos seus nomes verdadeiros por nomes fictícios.

As escolas A e B localizam-se em Bragança, respectivamente, no bairro da Aldeia e no bairro Vila Nova, já a Escola C está localizada em Augusto Corrêa.

Análise dos dados

A partir das respostas dadas à entrevista e ao formulário pelas professoras colaboradoras da pesquisa, buscamos investigar a relação entre universidade e escolas na formação inicial de professores no âmbito dos estágios curriculares supervisionados. A relevância dos dados coletados reside na possibilidade de conhecer e dar a conhecer esse tema pelo ponto de vista de agentes das instituições escolares que no cotidiano recebem estagiários(as) em suas salas de aula, vivenciando esse processo, ao exercer um papel fundamental na sua formação profissional.

Como apontou um estudo desenvolvido por Albuquerque (2007 apud LUDKE, 2009, p. 104), embora a maioria dos(as) docentes supervisores(as) tenha a percepção de sua importância na formação de futuros(as) professores(as), “colaborando na integração entre o que é aprendido na universidade e o que é vivido na realidade da docência”, boa parte deles(as) ainda não se considera formadores(as) de professores(as). O estudioso verificou que esses professores(as) conseguem detectar problemas e lacunas na formação docente inicial, porém, não têm um espaço formal na universidade em que possam contribuir com as discussões a esse respeito.

Nossa pesquisa buscou trazer um pouco desse ponto de vista e, como tal, não se trata de fazer generalizações a partir do que emergiu nos dados, pois, como alertam Bauer e Gaskell (2002, p. 110), as percepções “não estão abertas a comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço”. Sua validade reside na contribuição para uma melhor compreensão da relação entre escolas e universidades na região lócus da pesquisa, podendo gerar novos estudos para aprofundamento sobre o tema e um diálogo mais efetivo entre essas instituições de ensino.

De estagiárias a professoras supervisoras de estágios

Ao relatar como foram as próprias experiências como alunas estagiárias durante a graduação, as professoras destacaram que as vivências repercutem atualmente na forma como recebem os(as) estagiários(as) em suas salas de aula. Em sua maioria, elas informaram ter

sido bem recebidas durante os estágios na escola básica, sendo exceção a professora Maria, que teve um primeiro contato frustrante, como destaca em sua fala:

Quadro 2: Experiência negativa com o estágio

| |
|--|
| Professora Maria (1) Excerto da Entrevista (17 de março de 2020) |
| ... os estagiários que vêm que... quando eu estagiei foi no M. R. e lá no A. P. duas escolas públicas né?... e a primeira/ o primeiro dia que eu fui /eu fui mal recebida... principalmente era uma aula de geografia e era um professor do sexo masculino e ele só tratava de pescaria de passeio com aluno... não falava nada do assunto da geografia e eu fiquei ali como um nada... ele nem se quer me apresentou e disse quem era eu né?... ele poderia dizer que eu era aluna de letras noventa e quatro que (estava) ali estagiando né?... que é... um negócio muito necessário... é preciso todos passar por esse processo... não eu fiquei ali e eu achei HORRível... quando eu fui para a escola A. P. melhorou e eu já fui melhor recebida... |

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Sanches (2002, apud LEITE, 2011, p. 77) afirma que o papel do(a) professor(a) supervisor(a) da escola é de fundamental importância, pois a qualidade da formação dos(as) futuros(as) professores(as) depende muito dessa supervisão. Então, ao relatar a recepção por parte do professor, Maria reflete sobre isso como uma atitude negativa em um momento crucial para a sua formação docente, a qual gerou uma frustração que ficou registrada em sua memória como uma experiência ruim. Consideramos que a inserção no contexto escolar, orientação e acompanhamento do(a) estagiário(a) tem importância crucial para seu processo de formação e de construção de sua identidade profissional, por isso, as experiências construídas na relação entre estagiário(a) e professor(a) supervisor(a) têm implicações para esse processo.

As demais professoras tiveram experiências variadas como estagiárias, mas, em geral, se sentiram bem acolhidas nas escolas, conforme seus relatos:

Quadro 3: Sobre a recepção recebida pelas professoras quando eram estagiárias

| | |
|---------------------|--|
| Professora Luana | “Lembro que foi tranquilo fazer estágio supervisionado. Os professores me receberam e me acolheram super bem” |
| Professora Helena | “Como já atuava em sala de aula no período da minha 1ª graduação (1994) o período de estágio foi sempre um adicional para mim, naquela época isso era muito levado em consideração, o estágio e a prática. Tanto na primeira quanto na segunda”. |
| Professora Fernanda | “Um choque de realidade entre o que víamos na universidade e o que poderia ser aplicado na prática”. |
| Professora Cristina | “Lembro que fiz meu estágio supervisionado na escola B. B., fui muito bem recebida pela direção da escola e pelo professor de sala de aula, cumpri a carga horária prevista e contribui ajudando o professor em suas aulas”. |

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Destacamos a percepção da professora Fernanda, que parece derivar, em grande medida, da persistência de uma concepção ainda dicotômica sobre a relação entre teoria e prática na formação docente, em que a dimensão teórica dessa formação estaria concentrada nas disciplinas que compõem boa parte do currículo dos cursos e a dimensão prática seria enfocada apenas no momento dos estágios, ficando as escolas como um espaço para aplicação das teorias aprendidas na universidade, tal como já amplamente debatido por vários(as) estudiosos(as) (LÜDKE; CRUZ, 2005; LÜDKE, 2009; PIMENTA; LIMA, 2017).

Ao discutir o que se entende por teoria e prática na formação docente e as concepções de estágio, Pimenta e Lima (2017, p. 35) advogam que, diferentemente de uma visão que contrapõe teoria e prática, é preciso superar a separação entre essas duas dimensões da formação, pois:

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Levando tudo isso em consideração, abordaremos agora os relatos das professoras a respeito das possíveis influências das suas vivências como estagiárias nos modos como recebem atualmente os(as) estagiários(as) em suas salas de aula:

Quadro 4: A influência da experiência como estagiárias na recepção de estagiários(as) pelas professoras

| | |
|---------------------|--|
| Professora Helena | “De qualquer forma, todos precisam de todos. O estágio será o primeiro link da licenciatura com o mundo real da escola. Sempre fui receptiva com os estagiários, pela necessidade do elo de ligação que a profissão de professor precisa.” |
| Professora Fernanda | “Nas vivências e recepções sempre fiz um esforço para criar um ambiente de parceria. O estágio é uma etapa importante em todas as profissões.” |
| Professora Cristina | “Sim, pois é bom você se sentir acolhida em algo que é novo. Assim, procuro sempre dialogar, interagir com os mesmos para se sentirem bem, mesmo com os desafios da escola pública deixo claro sobre a realidade da escola e encorajo para que possam ser bons profissionais futuramente.” |
| Professora Maria | ...então hoje influencia muito quando eu vejo vocês virem para estagiar eu recebo muito bem:: sabe? procuro ser eu mesma na sala... não mudo nada... porque eu sou uma professora muito extrovertida mesmo... sou palhaça... às vezes eu passo uma hora conversando... né? pra depois eu entrar no meu assunto e eu não mudo... tem professor que muda que fica com medo... eu não... eu fico normal e trato bem todos os que vêm... |

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Conforme podemos perceber no quadro acima, as professoras fazem o melhor para receberem bem os estagiários que chegam as suas salas de aula e principalmente compreendem a importância do momento do estágio supervisionado para a formação profissional dos(as) licenciandos(as). Nesse sentido, destacamos particularmente o relato da professora Cristina, que reconhece a importância da manutenção de uma relação cordial e de uma boa acolhida aos(as) estagiários(as), como forma de amenizar prováveis choques de realidade que possam desencorajá-los(as).

As percepções das professoras parecem apontar para a existência de uma relação direta entre as experiências vivenciadas durante a formação inicial, no papel de estagiários(as), e a forma como futuramente os(as) profissionais de ensino recebem os(as) licenciandos(as) que acorrem às suas salas de aula. Portanto, concordamos com Calderano (2012), quando destaca que as ações dos(as) professores(as) supervisores(as) durante os estágios não são aleatórias, produzindo efeitos sobre a formação dos(as) estagiários(as). Essa constatação também se revela pertinente em relação às ações desses(as) estudantes e seus efeitos na relação com os(as) docentes das escolas que os(as) recebem em suas salas de aula, como veremos adiante.

Os(as) estagiários(as), seu comportamento e suas contribuições ao contexto escolar

Passamos a abordar as percepções das professoras colaboradoras sobre o comportamento dos(as) discentes de licenciatura ao desempenharem suas atividades durante os estágios, a partir do que elas relataram:

Quadro 5: Comportamento dos(as) estagiários(as) na percepção das professoras

| | |
|---------------------|---|
| Professora Helena | “Sempre tive excelentes estagiários, costumo dizer que remédio, amostra grátis e aulas das estagiárias são sempre as melhores. E quando é de observação melhor ainda, porque nos faz fazer o nosso labore bem mais planejado.” |
| Professora Fernanda | “Na maioria das vezes eram dois e eles geralmente se sentavam nas últimas carteiras e observavam. Nos intervalos nós conversávamos sobre projetos que poderíamos desenvolver em parceria com a universidade.” |
| Professora Cristina | “Bom, durante esses anos de profissão tenho recebido muitos estagiários e os mesmos são sempre muitos interessados e comprometidos com seus estágios, procuro deixá-los a vontade para contribuir quando necessário com minhas aulas. O primeiro momento é sempre de observação, de conhecimento da turma e depois eles já se organizam e preparam suas aulas com dinâmicas e troca de conhecimentos. Vale ressaltar que chegam no horário e muitos tomam conta da turma quando tenho que atender outra turma por ausência de outro professor.” |

| | |
|------------------|---|
| Professora Luana | “Bem, os que estagiaram em minhas turmas sempre se comportaram muito bem.” |
| Professora Maria | Ah... tem uns que chegam bem tímidos né?...porque isso é normal né?... porque eu:: até aceito numa boa porque eles não têm intimidade com a turma né?... (primeira vez) aí conforme o tratamento do professor quando eu interajo com eles eu converso eu apresento né?...: aí eles no momento... eles chegam com vergonha e tímidos mas depois não... depois eu acho que depende muito do professor que recebe... eles chegam calados mas tem uns que depois eu deixo à vontade sabe? eu converso... acho que tudo depende do professor que recebe eles né? comigo eles ficam bacana... muito legal |

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

De forma geral, emerge das respostas das professoras uma visão positiva em relação à presença de estagiários(as) em suas salas de aula e ao seu comportamento. Essa visão se coaduna com parte dos resultados de um estudo desenvolvido por Calderano (2012, p. 151), que aponta para a “positividade com que são vistos os papéis desenvolvidos pelos estagiários” na percepção de professores(as) supervisores(as) de estágio.

Destacamos o relato da professora Helena, para quem a presença do estagiário gera maior cuidado com o planejamento, provavelmente por saber que durante as atividades de observação os(as) estagiários(as) costumam realizar uma análise criteriosa das práticas observadas. Cabe um destaque também para a percepção da professora Cristina, que menciona como a presença de estagiários(as) contribui com seu trabalho, em situações muito comuns no contexto escolar da rede pública local, que é a ausência de professores(as) e a necessidade de um(a) mesmo(a) docente ter que assumir duas ou até mesmo três turmas simultaneamente, fato que deixa entrever claramente alguns dos desafios do trabalho docente cotidiano. Outro ponto relevante é a percepção do papel do(a) professor(a) supervisor(a) na mediação entre alunos(as) e estagiários(as), por parte da professora Maria, dado que sinaliza para o reconhecimento de seu papel como formadora de futuros(as) professores(as).

A respeito da percepção das professoras sobre possíveis contribuições dos(as) estagiários(as) para a escola durante o estágio, de forma geral também emerge uma visão positiva em relação a esse aspecto, como podemos observar nos relatos das docentes:

Quadro 6: Contribuições dos(as) estagiário(as) para a escola

| | |
|-------------------|---|
| Professora Luana | “Sim, uma vez que esses estagiários auxiliam durante as aulas e levam atividades que somem com as do professor, estão de alguma forma contribuindo.” |
| Professora Helena | “Porque é nesse território que eles vão atuar ou lembrar do período do secundário deles, e é na prática que os problemas, aliás, inúmeros se materializam. É o ambiente perfeito para fazer a teoria se aliar a prática.” |

| | |
|------------------------|---|
| Professora Fernanda | “Eles conseguem contribuir quando estão realmente querendo participar de todos os processos de ensino e não ficam apenas observando.” |
| Professora Cristina | “Sim, pois em geral com as turmas do ensino médio trazem aulas planejadas de acordo com as habilidades e competências do Enem. Eles também são pontuais e seguem o horário da escola.” |
| Professora Maria | [...] com certeza sim... com certeza porque quando eles chegam na sala... eu:: gosto muito de incentivar os meus alunos principalmente do ensino médio... e olha quem sabe daqui uns anos não é vocês que vão está aqui [se Deus quiser]... eu uso como incentivo para os meus alunos quando são muito jovens principalmente quando são muito jovens né?... até um senhor que veio da praia e é até poeta o seu M... ÉRAS... ele foi um exemplo maravilhoso para os meus alunos... sabe? eu o fiz falar a vida dele pessoal... como ele chegou... aonde ele chegou... sabe?... e assim são os jovens muito jovens porque hoje tu sabe que é difícil ter jovens que queiram estudar... então: contribui nisso daí e contribui também quando eles falam na frente... sabe? porque a gente tem muito aluno tímido... muito aluno com vergonha da idade até dos estagiários quando chegam no ensino médio né? as crianças elas adoram de quinta série... né?... que é o sexto ano... no sétimo no oitavo... eles gostam demais dos estagiários e já no médio já... acho assim que eles são um exemplo... sabe? [verdade] maravilhoso... |

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Dentre as respostas elencadas, destacamos a menção à relação entre teoria e prática por parte da professora Helena, em cuja fala parece subjacente uma concepção pautada na separação entre essas dimensões na formação docente, em que o estágio seria a “parte prática” do curso (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 26) e a escola, o espaço para colocar a teoria em prática.

Merece destaque também a resposta da professora Fernanda, que, embora à primeira vista pareça demonstrar desconhecimento sobre a existência de estágios curriculares organizados em torno apenas de atividades de observação, por outro lado, desvela o distanciamento entre universidade e escolas, pela provável ausência de um diálogo mais efetivo para esclarecimentos sobre os formatos e objetivos dos estágios em diferentes momentos da formação e pela permanência, em muitas situações, de uma “atuação burocrática” (CALDERANO, 2012, p. 149) nos papéis desempenhados por estagiários(as) e professores(as) supervisores(as).

Salientamos ainda a fala da professora Maria, para quem as contribuições dos(as) estagiários(as) se revestem de um simbolismo relacionado a possibilidade de sua presença influenciar uma mudança de mentalidade em seus(suas) alunos(as), na direção de maior interesse pelo estudo e na possibilidade de ingresso no ensino superior.

Escolas e universidade: relação entre instituições e entre sujeitos(as)

Ao abordar a parceria entre escolas e universidade, evidenciaram-se nas respostas das professoras colaboradoras da pesquisa as percepções sobre a persistência de um distanciamento significativo entre essas instituições, assim como já apontaram outras pesquisas (LÜDKE; CRUZ, 2005; CESÁRIO, 2009; FRANÇA, 2011; ALVES, 2019):

Quadro 8: Relação de parceria entre escolas básicas e universidade

| | |
|----------|--|
| Luana | “A parceria para dar certo tem que haver troca entre ambas...” |
| Helena | “Mas para isso a Universidade teria que se repaginar.” |
| Fernanda | “Meu grande sonho é ver a universidade, especialmente a pública, mais próxima das escolas... ainda há uma distância muito grande entre essas duas instituições.” |
| Cristina | “Não deve existir um muro fazendo essa divisão. Temos a Universidade tão perto e ao mesmo tempo tão distante do chão da escola.” |

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Destacamos, a partir das respostas das docentes, alguns aspectos que evidenciam o distanciamento entre as instituições. Inicialmente, a percepção da professora Luana, sobre a inexistência de “troca entre ambas”, o que pressupõe, como apontado em estudo desenvolvido por Alves (2019, p. 53), que o contato entre universidade e escolas, em muitas situações, restringe-se ao período de estágio e, ainda assim, não há um retorno para as escolas sobre as atividades realizadas, o que gera frustração nos profissionais da educação básica.

Outro aspecto, apontado pela professora Helena, diz respeito à percepção da necessidade de mudanças na universidade, para favorecer a aproximação entre esta instituição e as escolas, o que nos remete a constatação de Calderano (2012, p. 157), para quem é urgente que sejam estabelecidos “mecanismos institucionais para que o processo de formação possa se dar modo mais orgânico entre a universidade e a escola, compreendidas como instituições simultaneamente propícias ao processo de formação e ao desenvolvimento do trabalho docente”.

As respostas das professoras Fernanda e Cristina se assemelham, ao manifestar uma forte percepção do distanciamento entre universidade e escolas e o desejo de que haja uma parceria efetiva entre essas as instituições. Nesse ponto, concordamos com Alves (2019, p.

51), quando reconhece que “as universidades não estão presentes nas escolas como deveriam, e que as professoras não estão erradas em suas queixas”. A confluência entre os dados de nosso estudo com os de outros leva-nos a constatar que a distância entre universidade e escolas acontece em vários contextos e já tendo sido amplamente discutida e, aparentemente, ainda persiste. Cesário (2009), por exemplo, já realçava que existe um hiato construído historicamente entre essas instituições.

Uma das dimensões mais sensíveis da relação entre universidade e escolas no âmbito do estágio curricular supervisionado refere-se ao diálogo entre os(as) sujeitos(as) envolvidos(as). Os contatos entre estagiários(as) e professores(as) supervisores(as) é frequente, em razão da própria configuração das atividades de estágio, que prevê uma carga horária considerável de imersão daqueles(as) nas salas de aula regidas por estes(as). Mas e quanto ao contato entre os(as) professores(as) das escolas e os(as) da licenciatura que orientam os(as) estagiários(as)? Afinal, como nos lembra França (2011, p. 121), “esse momento particular na vida do futuro professor necessita ser acompanhado de forma sistemática, tanto pelos formadores de professores como pelos profissionais das escolas onde esses alunos realizam suas atividades práticas”.

Vejamos como as professoras colaboradoras do nosso estudo percebem a relação entre elas e os(as) professores(as) orientadores(as) de estágios do curso de Letras Língua Portuguesa⁴:

Quadro 9: Sobre a relação entre professores(as) da universidade e das escolas

| | |
|--------|---|
| Luana | “Os professores das Licenciaturas sempre vão à escola, mas tenho notado esse movimento nos três últimos anos, estão mais atuantes e presentes no território da escola.” |
| Helena | “Durante esses 24 anos, recebi apenas uma professora orientadora...” |

⁴ No contexto da nossa pesquisa, o desenvolvimento das atividades curriculares de estágio supervisionado envolve diferentes etapas e processos, desde as aulas presenciais na universidade, com as orientações gerais aos(as) discentes, leituras e discussões de referenciais teóricos pertinentes, em seguida, inserção deles(as) nas escolas, acompanhamento às ações de observação e regência de classe, sessões de orientação ao planejamento de ensino, quando é o caso, e à elaboração de textos com relatos da experiência de estágio e, eventualmente, sua socialização, além do preenchimento das fichas de registro e de avaliação. Para cumprir a carga horária de 105 (cento e cinco) horas de cada um dos 4 (quatro) níveis de estágio, essas atividades são desenvolvidas durante 26 (vinte e seis) dias letivos consecutivos, devido ao formato da oferta local de disciplinas, englobando geralmente uma semana de aulas, ficando o restante dos dias letivos para as demais ações. Até o momento da realização da pesquisa, a responsabilidade pelos contatos iniciais com as escolas e verificação de professores(as) que aceitam receber os(as) licenciandos(as) em suas turmas recaía sobre os(as) professores(as) orientadores(as), às vezes, com ajuda dos(as) próprios(as) estagiários(as). Muitas vezes, devido ao número de estagiários(as) para acompanhar e orientar, bem como ao curto período de tempo para essas ações, esses docentes da universidade pouco ou nada conversam com os(as) professores(as) supervisores(as) das escolas.

| | |
|----------|--|
| Fernanda | “Não tenho como te responder sobre essa relação com os professores, pois essa foi a primeira vez que tive contato com um professor-orientador. Os estágios que tive a oportunidade de receber sempre foram sozinhos.” |
| Cristina | “Nunca recebi nenhum professor orientador, geralmente os alunos chegam sozinhos.” |
| Maria | [...] olha... nesses últimos estágios quando passou para a professora C... mas é a primeira vez que isso acontece sabe? quando passou pra professora C... porque outras professoras que mandaram estagiários que/ eu nunca cheguei a conhecê-las sabe? [não tinha essa relação] não... não tinha |

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Pelos relatos da maioria das professoras colaboradoras, o contato com professores(as) orientadores(as) da universidade é um fato recente, mas ainda bastante limitado. Alguns relatos sugerem inclusive que, em muitos casos, não há uma conversa prévia entre os(as) profissionais de ambas as instituições de ensino para definir, por exemplo, inserção dos(as) estagiários(as), ficando provavelmente essa tarefa a cargo da gestão e/ou coordenação de cada escola, com quem provavelmente se dá o contato inicial para realização dos estágios.

Consideramos que a falta de diálogo efetivo entre os(as) profissionais das instituições envolvidas pode gerar eventuais dificuldades na relação entre professores(as) supervisores(as) e estagiários(as). Um exemplo disso é a dificuldade de definição clara sobre o papel do(a) professor(a) da escola que recebe estagiários(as). Em sua pesquisa, Alves (2019) pontua que muitas vezes o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da escola e o(a) professor(a) supervisor(a), devido a essa falta de diálogo com o(a) professor(a) orientador(a) do estágio, entendem que “a supervisão do aluno estagiário deve ser feita pelo orientador da universidade, abrindo margem para o professor regente da turma não fazer o papel de supervisor” (ALVES, 2019, p. 57).

Sobre isso, Alves (2019, p. 57) acrescenta que “os agentes escolares não recebem orientação sobre seus papéis durante o estágio, para poderem compreender sua importância para a formação dos estagiários. A coordenação acredita que a responsabilidade dos alunos enquanto estagiários dentro da escola seja do professor orientador”. Nesse ponto, consideramos necessário esclarecer, em concordância com Calderano (2012, p. 156), que não se trata de responsabilizar o(a) professor(a) da escola básica, pois não é apenas dele(a) a responsabilidade pela efetivação do estágio, mas, como é este(a) profissional que mantém relação com os(as) licenciandos(as) dentro da sala de aula, ele(a) quem “dá o tom às atividades ali desenvolvidas”. Por outro lado, também concordando com essa estudiosa, “não se pode menosprezar o peso da influência” do(a) docente da universidade, por isso, sua

presença na instituição escolar e seu contato com o(a) professor(a) supervisor(a) podem constituir um meio para a aproximação entre essas instituições.

Consideramos ser necessário o estabelecimento do diálogo entre os(as) profissionais envolvidos(as), esclarecendo os objetivos do estágio, a importância dos(as) agentes escolares, para que compreendam seu papel e se sintam valorizados(as), bem como para um acompanhamento e orientação mais efetivos às ações dos(as) estagiários(as). Mas também compreendemos que a ausência desse diálogo não pode ser imputada a atitudes individualizadas dos(as) professores(as) da universidade. Conforme já apontado em pesquisa empreendida por Azevêdo (2015), o estatuto de cada agente precisa ser considerado em correlação com a conjuntura institucional, ou seja, com as condições de oferta e de efetivação das atividades de estágio supervisionado no contexto universitário local. Assim, fatores como a “gestão burocrática do tempo institucional” (AZEVEDO, 2015, p. 150), que no caso desse contexto significa tempo curto para efetivação dos estágios; o número expressivo de estagiários(as) a serem acompanhados(as) e orientados(as) por cada professor(a), sendo que os(as) professores(as) precisam dar conta de outras disciplinas e atividades acadêmicas; a “inexistência de regulamentação dos estágios e de um setor de coordenação de estágios” (AZEVEDO, 2015, p. 173) no campus de Bragança e no curso de Letras Língua Portuguesa⁵, entre outros, podem explicar o pouco contato entre professores(as) da universidade orientadores(as) dos estágios e professores(as) supervisores(as) das escolas.

Então, como estreitar a relação entre universidade e escolas? As professoras colaboradoras da pesquisa também emitiram sugestões a esse respeito. Elas foram unânimes em mencionar que, para isso, a universidade precisaria ofertar ações de formação continuada para docentes das escolas, como evidenciam algumas de suas respostas: “A Universidade poderia contribuir com projetos mais consistentes de formação para professores” (Prof.^a Helena); “Contribuir com a formação dos educadores que nela atuam” (Prof.^a Cristina); “A instituição poderia desenvolver projetos de leitura e escrita, oficinas e saraus que pudessem contribuir com as aulas do professor” (Prof.^a Fernanda).

Desses dados emergem duas questões: de um lado, a concepção que as professoras têm sobre os saberes docentes (TARDIF, 2014) e a sua relação com esses saberes — a qual parece ainda bastante arraigada entre docentes em geral — e como essa concepção está relacionada ao papel que exercem e à instituição de que fazem parte; de outro, as oportunidades e as condições de realização de formação continuada em serviço.

⁵ A situação descrita representa a realidade do contexto local até o momento da realização da pesquisa. Depois disso, iniciaram-se algumas mudanças, como a implementação da coordenação de estágios do curso.

Em geral, parece recorrente a ideia de que a universidade é o espaço privilegiado de produção de saberes, produzidos pelos(as) docentes e pesquisadores(as) universitários(as), ficando a cargo dos(as) professores(as) das escolas a tarefa de se apropriar desses saberes e assim, atualizar-se. Nessa relação, elas, como outros(as) professores(as) da educação básica, não se percebem como sujeitas produtoras de saberes⁶, necessitando receber continuamente formação advinda da universidade.

Como adverte Gatti (2009, p. 99), “nem sempre os processos formativos em serviço, na educação continuada, atingem seus propósitos”. Considerando a complexidade da docência e a diversidade de contextos nos quais os(as) professores(as) atuam, acreditamos que ações pontuais, como a oferta de oficinas, embora possam ser espaços de aproximação entre universidade e escolas, não são suficientes para contribuir, efetivamente, com a formação continuada desses(as) profissionais.

Considerações Finais

Os dados da pesquisa demonstraram como agentes das escolas percebem a relação entre essas instituições e a universidade, no que concerne à realização dos estágios curriculares supervisionados, evidenciando a persistência de uma grande distância entre ambas e como ocupam *status* desiguais nessa relação. Deixaram evidente o anseio de que a universidade amplie e solidifique parcerias, assim como a vontade de que esteja mais presente no cotidiano das escolas.

Concluimos que o sucesso de um estágio supervisionado depende de todos os envolvidos nesse processo, universidade, escolas, professor(a) orientador(a), professores(as) supervisores(as) e discentes estagiários(as). Assim, por mais que esse abismo histórico persista entre essas instituições, essa problemática necessita ser repensada, principalmente dentro da universidade, para que as escolas sejam mais valorizadas, por meio da construção de pontes interligando essas duas realidades. De acordo com França (2011, p. 124), escolas e universidade precisam “estabelecer um trabalho colaborativo em que ambas as instituições se reconheçam em sua tarefa de formar professor”. Então, para que a realidade observada mude, é preciso se pensar em soluções conjuntas.

⁶ Neste artigo não temos espaço para aprofundar a discussão sobre a relação dos(as) professores(as) com os saberes docentes, bem como de definir tais saberes, deixando aos(as) leitores(as) a sugestão de consultarem Tardif (2014), para quem o saber docente constitui saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Acreditamos que, para haver mudança, primeiramente precisamos evidenciar a problemática, como tentamos fazer com a pesquisa cujos resultados apresentamos neste trabalho, buscando dar voz a profissionais das escolas básicas. cremos que o fortalecimento da parceria entre universidade e escolas trará um acréscimo de qualidade à formação docente e à educação, em ambos os espaços formativos.

Referências

ALVES, R. S. **Relação entre escolas e universidade no âmbito do estágio supervisionado: desafios e possibilidades**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa), Universidade Federal do Pará, Capanema, PA, 2019.

AZEVÊDO, M. C. **O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Vozes**, Petrópolis, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 abr. 2020, Ed: 63-A, Seção: 1 – Extra, p. 1 Disponível em: <<https://in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 4 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Artigo 1, Brasília, DF, 26 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

CALDERANO, M. A. Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio da escola básica. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p.141-159, jul./dez 2012.

CESÁRIO, M. Relação escola-universidade na formação e aprendizagem do professor de educação física. IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 26-29 out. 2009.

FRANÇA, D. S. Os estágios de ensino: novas questões para velhos problemas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, p. 117-130, set./dez. 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.1, p. 90-102, mai. 2009.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2011. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/11449/109193>. Acesso em: 14 jan. 2022.

LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago/dez. 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., n. 2, 2017.

PIMENTA JÚNIOR, D. F. **A formação do professor de língua portuguesa: um olhar sobre o diálogo entre teoria e prática no estágio supervisionado.** Dissertação (Pós-Graduação em Educação), Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte, Mossoró-RN, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PRETI, D. (Org). **O discurso oral culto.** 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, Projetos Paralelos, v. 2, p. 224, 1999.

Perceptions of internship supervisors about the relationship between schools and universities in the initial training of Portuguese Language teachers

Abstract: This article presents a study that aims at investigating perceptions of cooperating teachers in the supervised teaching internship about the relation between schools and university in the process of pre-service teacher training in the area of Portuguese Language. The approach for this research is qualitative and it was developed by carrying out a semi-structured interview and applying a questionnaire using Google Forms – due to Covid-19 pandemic. Some scholars were used to build a theoretical basis, such as Calderano (2012), França (2011), Lüdke (2009), Azevêdo (2015), Pimenta & Lima (2017), along with Brazilian legislation on this issue (BRASIL 2008, 2001). Research data illustrate how those school agents notice the relation between school and university, evincing the persistence of a great distance between both institutions and how they occupy unequal statuses in this relation.

Keywords: Pre-service Teacher Training; Supervised Teaching Internship; Portuguese Language.

Recebido em 07 de março de 2023

Aprovado em 06 de abril 2023

Publicado em 12 de junho de 2023

Análise dos contornos entoacionais de *tag questions* por aprendizes brasileiros do inglês língua adicional

Ítala Carvalho Lima TÔRRES¹
Clerton Luiz Felix BARBOZA²

Resumo: Este artigo tem como objetivo geral analisar contornos entoacionais de *Tag questions* – TQs por aprendizes brasileiros do Inglês Língua Adicional – ILA. Temos a pergunta problema: de que maneira são realizados os contornos entoacionais de TQs por aprendizes brasileiros do ILA? A hipótese afirma que aprendizes brasileiros do ILA realizam o contorno entoacional descendente para os dois tipos de TQs: interrogativa total e retórica, por se tratar do padrão entoacional de pergunta retórica do português brasileiro – PB. Esta pesquisa teve como fundamento os estudos da Fonologia Entoacional (LADD, 2008; PIERREHUMBERT, 1980; BECKMAN; PIERREHUMBERT, 1986). Os resultados mostraram que aprendizes brasileiros do ILA realizam as TQs, tanto do tipo interrogativa total quanto retórica, com o contorno entoacional ascendente. Concluímos que a hipótese foi refutada, pois se esperava que as TQs fossem realizadas de forma descendente, e não ascendente.

Palavras-chave: Fonologia Entoacional; *Tag questions*; Inglês língua adicional.

Introdução

A entoação pode ser definida “como a organização na cadeia da fala de padrões de variação de graves e agudos ao longo dos enunciados” (BARBOSA, 2019, p. 67). Os padrões graves e agudos se referem às variações de altura durante a produção da fala. Essas variações são medidas pela frequência fundamental (F0) e podem apresentar contornos de entoação ascendentes ou descendentes.

Ladd (2008) define a entoação como “o uso de características fonéticas suprasegmentais para transmitir significados ‘pós-lexicais’ ou pragmáticos no nível da frase de forma linguisticamente estruturada” (LADD, 2008, p. 6, tradução nossa³). Além das propriedades expostas por Ladd (2008), a entoação faz uso de componentes paralinguísticos, como gestos ou expressões faciais, e extralinguísticos, como a intenção do falante e o contexto em que é exposto. Desse modo, o desenvolvimento de pesquisas sobre entoação de TQs do inglês contribui para conscientização dos aprendizes do ILA dos diferentes aspectos entoacionais em cada língua.

¹ Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ms.italalima@gmail.com.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professor e pesquisador da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: clertonluiz@uern.br.

³ “Intonation, as I will use the term, refers to the use of suprasegmental phonetic features to convey ‘postlexical’ or sentence-level pragmatic meanings in a linguistically structured way.” (Todas as traduções deste artigo são de responsabilidade da autora).

Nesta perspectiva, o estudo tem como objetivo geral analisar contornos entoacionais de *Tag questions* – TQs por aprendizes brasileiros do Inglês Língua Adicional – ILA⁴. Temos como objetivos específicos: a) realizar um levantamento teórico dos padrões entoacionais de pergunta retórica do PB e TQs do inglês; b) investigar a realização da interfonologia do ILA por aprendizes brasileiros; e c) fazer uma análise acústica como subsídio para a descrição da entoação do ILA por aprendizes brasileiros, usando o sistema de transcrição ToBI.

Fomos impulsionados pela seguinte pergunta problema: de que maneira são realizados os contornos entoacionais de TQs por aprendizes brasileiros de ILA? A hipótese afirma que aprendizes brasileiros do ILA realizam o contorno entoacional descendente para os dois tipos de TQs: interrogativa total e retórica por se tratar do padrão entoacional de pergunta retórica do PB.

No que tange ao embasamento teórico, temos como base os estudos da Fonologia Entoacional (LADD, 2008; PIERREHUMBERT, 1980; BECKMAN; PIERREHUMBERT, 1986), considerada a sua relevância para o estudo sobre a observação dos contornos das TQs; para os estudos entoacionais do PB, temos Moraes (2008); e nas TQs do inglês, Verdugo e Trillo (2005).

Acerca da metodologia, elaboramos um diálogo com o tema filmes (Movies) em que os informantes deveriam ler o diálogo dos personagens. Foram selecionadas TQs cuja realização esperada envolve contorno entoacional ascendente ou descendente.

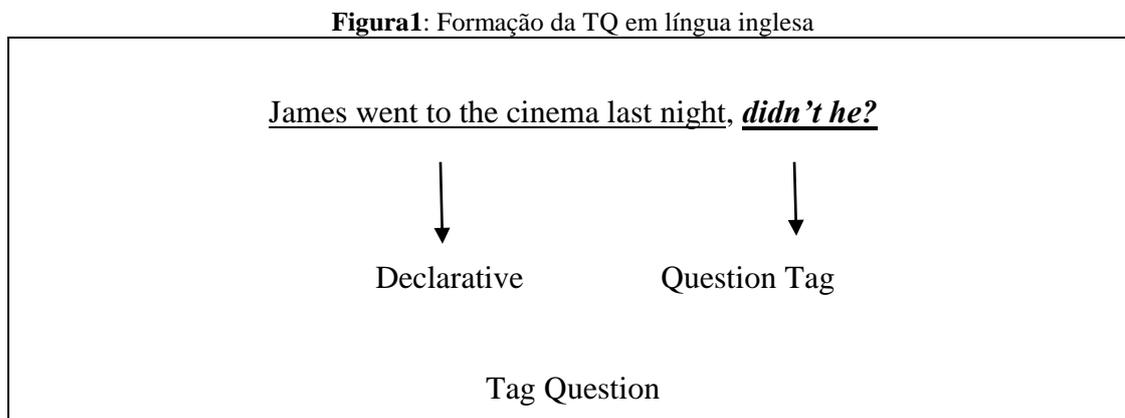
Desse modo, nas próximas seções serão apresentadas a definição das TQs, seguido da Fonologia Entoacional, descrições do contorno entoacional de pergunta retórica do PB e TQs do tipo interrogativa total e retórica do inglês, *corpus* e método de análise, análise e discussões dos dados e, por último, considerações finais. A seguir, na seção 2, apresentamos a definição das *tag questions*.

O que são *tag questions*?

De acordo com Bonsignori (2006), as TQs foram registradas pela primeira vez por volta do século XVI em obras shakespearianas. Atualmente, as TQs são estudadas na perspectiva linguística de análise, que perpassa a sintaxe, a semântica, a pragmática, a sociolinguística e a prosódia. Para Tottie e Hoffmann (2006), as TQs podem ser

⁴ O uso do termo “Língua Adicional” em detrimento do termo clássico “Língua Estrangeira” parte dos estudos de Leffa e Irala (2022). Para as autoras, o uso do termo traz vantagens, já que não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).

caracterizadas como um tipo de pergunta que compreende duas partes: a âncora e a *tag*. De modo semelhante, Bonsignori (2006) afirma que uma TQ pode ser definida como uma sentença declarativa em que um formulário é anexado, isto é, acompanhado de uma *tag*. A Figura 1 apresenta a formação da TQ em língua inglesa.



Fonte: Bonsignori (2006)

A Figura 1 mostra que a TQ possui uma sentença declarativa seguida de uma junção com a *Question Tag*. Neste sentido, a frase declarativa “*James went to the cinema last night,*” (James foi ao cinema ontem à noite) mais a *tag* “*didn't he?*” (não foi?) formam uma *Tag Question*.

Adicionalmente, Avery (2015) apresenta uma outra característica das TQs. Segundo o autor, as TQs podem ser divididas em duas categorias adicionais: as canônicas e as não canônicas. As canônicas referem-se a um modo mais formal de uso da fala, em que a âncora e a *tag* utilizam o mesmo auxiliar, verbo ou verbo modal. Por exemplo, na TQ em inglês “*You can run, can't you?*” (você pode correr, não pode?), o auxiliar “*can*”, que está na âncora, é o mesmo na *tag*.

Já a categoria das TQs não canônicas, refere-se a um modo informal de uso da fala, em que a *tag* não utiliza o mesmo verbo da âncora. Por exemplo, na frase “*We will go to the cinema, right?*” (Nós vamos ao cinema, certo?), o auxiliar “*will*” não é utilizado como *tag* (AVERY, 2015). A seguir abordamos a teoria da Fonologia Entoacional.

Fonologia entoacional e o ToBI (*Tones and Break Indices*)

De acordo com Lucente (2017), a Fonologia Entoacional surge da necessidade de uma representação dos fenômenos fonéticos entoacionais. Desse modo, os contrastes dos

contornos entoacionais dos enunciados podem ser representados pelos tons altos (H) e baixos (L).

A Fonologia Entoacional é uma teoria que está relacionada com os trabalhos do modelo métrico autosssegmental de Pierrehumbert (1980), dando origem ao sistema de notação entoacional ToBI (*tones and break indices*). O sistema ToBI utiliza símbolos que representam curvas de F0 durante a entoação.

O ToBI descreve os contornos entoacionais por meio de símbolos, em que dois níveis de tons são apresentados: o H (*high*), que representa o tom alto, e o L (*low*), que representa o tom baixo. Quando, durante a produção da fala, ocorre uma subida na curva de F0 (Frequência Fundamental), o tom H é usado para descrever esse contorno. No caso da produção de um contorno baixo, isto é, a curva de F0 é descendente, o símbolo L é usado para a descrição deste tom.

Os tons H e L podem vir seguidos de uma sílaba tônica representada pelo asterisco (*), em que sua transcrição ocorre como H* e L*. Outra característica dos tons H e L é que podem ser representados como monotonais ou bitonais, isto é, podem ocorrer juntos ou separados durante o enunciado. Por exemplo, quando o falante produz apenas um tom no enunciado, os tons H e L são representados de forma separada (monotonal), mas quando são produzidos dois tons devem estar juntos (bitonais).

O que liga os tons bitonais são dois tipos de tons, o tom de junтура, que é representado pelo sinal (+), e o acento de frase, representado pelo sinal (-). O tom de junтура tem como propósito ligar os tons H e L em uma frase, descrevendo os dois tons, podendo ser transcrito como: H+L, L+H, H+H e L+L. O acento de frase tem como objetivo descrever a entoação desde o acento tonal nuclear até o tom de junтура, podendo ser H-L, L-H, H-H e L-L.

Por sua vez, quando ocorre o fim de um enunciado, é utilizado o tom de fronteira final ou tom limítrofe (BECKMAN; ELAM, 1993). O tom de fronteira final é associado ao final do enunciado, sendo representado pelo símbolo (%), na sequência do último tom do enunciado: L% ou H%. Vejamos o Quadro 1, em que Lucente (2012) apresenta os rótulos de notação do sistema ToBI.

Quadro 1: Conjunto de rótulos de notação do sistema ToBI

| | | |
|-------------------------|-------|--|
| Acento de pitch: | L* | Tom baixo |
| | L+H* | Tom baixo seguido de tom alto alinhado a sílaba tônica |
| | L*+H | Tom baixo alinhado à sílaba tônica seguido de tom alto |
| | H* | Tom alto |
| | H+!H* | <i>Downstepping</i> |
| Acento de frase: | L- | Fronteira intermediária baixa |
| | H- | Fronteira intermediária alta |
| Tons de limite: | L-L% | Fronteira baixa precedida por <i>phrase accent</i> baixo |
| | H-L% | Fronteira baixa precedida por <i>phrase accent</i> alto |
| | L-H% | Fronteira alta precedida por <i>phrase accent</i> baixo |
| | H-H% | Fronteira alta precedida por <i>phrase accent</i> alto |

Fonte: Lucente (2012, p. 66)

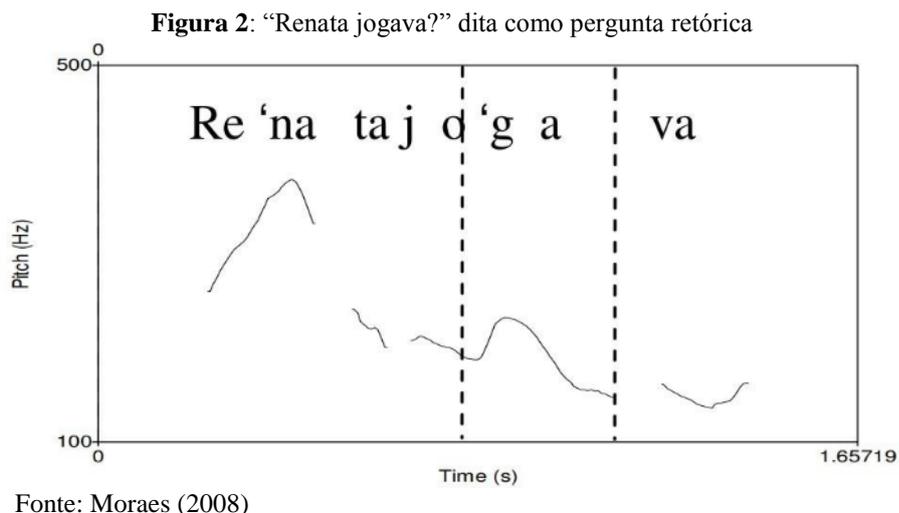
No Quadro 1, a primeira coluna apresenta três grupos: acento de pitch (*Pitch accents*), acento de frase (*Phrase accents*) e tons de limite (*Boundary Tones*). A segunda coluna contém as notações, isto é, os símbolos representados e, por fim, na terceira coluna, as descrições dos tons.

Dessa forma, o acento de Pitch (*Pitch accents*) é composto por 5 possíveis marcações: L*, L+H*, L*+H, H*, H+!H*, que são apresentadas na segunda coluna do Quadro 1. O acento de frase (*Phrase accents*) é composto por 2 tons: L- e H-, também expostos na segunda coluna; e, por fim, os tons de limite (*Boundary Tones*), 4 marcações: L-L%, H-L%, L-H%, H-H%, em que há uma combinação entre acentos de frase (*Phrase accents*) e tons de limite (*Boundary Tones*).

Neste artigo, para a descrição dos contornos entoacionais das TQs do ILA, foi utilizado o sistema ToBI, de acordo com os estudos de Beckman & Ayers-Elam (1993). Na seção a seguir, abordamos a descrição do contorno entoacional de pergunta retórica do PB e TQs do tipo interrogativa total e retórica do inglês.

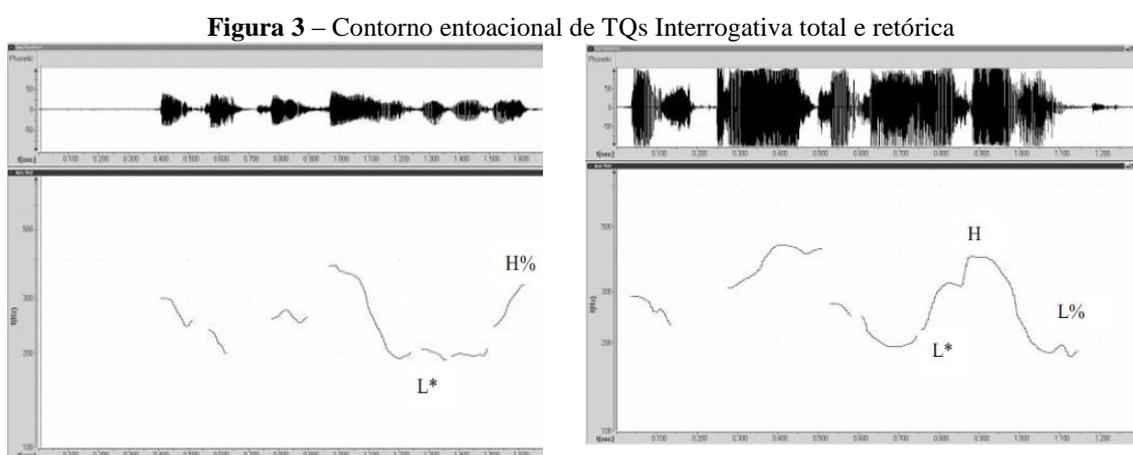
Descrição do contorno entoacional de pergunta retórica do PB e TQs do tipo interrogativa total e retórica do inglês

O estudo de Moraes (2008) apresenta contornos entoacionais de perguntas do PB. Perguntas do tipo retórica do PB podem apresentar o contorno final descendente. Ademais, a realização do acento nuclear final é fundamental para a definição do contorno enquanto ascendente ou descendente. A Figura 2 apresenta o contorno de entoação da pergunta retórica “Renata jogava?”.



A Figura 2 mostra uma pergunta do tipo retórica, cuja resposta espera-se que seja afirmativa. Na pergunta retórica “Renata jogava?”, temos duas sílabas acentuadas, ‘na’ e ‘ga’. No contorno entoacional final, ocorre uma queda na sílaba pós-tônica em ‘va’, caracterizando o contorno como descendente, uma vez que o falante pressupõe a resposta (MORAES, 2008). Para a notação entoacional, o autor utiliza o sistema ToBI, que caracteriza a pergunta retórica como $L+>H^*L\%$. Desse modo, Moraes (2008) constata que o contorno descendente é característico das perguntas retóricas do PB, em que o falante espera que a resposta seja afirmativa.

No que se refere aos trabalhos sobre os contornos entoacionais de TQs do inglês, Verdugo e Trillo (2005) apresentam a produção de falantes nativos do inglês em conversas espontâneas. Segundo os autores, a entoação de TQs do inglês pode ser realizada com dois padrões de entoação: ascendente para interrogativa total e descendente para retórica. A Figura 3 mostra as análises dos contornos entoacionais das TQs do tipo interrogativa total e retórica.



A Figura 3 apresenta os contornos entoacionais das TQs do tipo interrogativo total e retórica. À esquerda, o contorno entoacional, na Figura 3, mostra uma queda de contorno na âncora, isto é, um tom baixo acentuado representado por L*. Em seguida, ocorre uma subida na curva de F0, um tom de fronteira final alto representado por H%, na *tag*, caracterizando a entoação da TQ do tipo interrogativa total como ascendente.

Na entoação da TQ retórica à direita, o contorno entoacional, na Figura 3, também apresenta uma queda de contorno na âncora com um tom baixo acentuado representado por L* seguida de uma subida do F0, representado pelo tom alto H. No entanto, não finaliza com uma subida como na TQ do tipo interrogativa total, finaliza com uma queda de contorno final, representada por um tom de fronteira final baixo L%, o que caracteriza a entoação da TQ do tipo retórica como descendente. A seguir, apresentamos a seção 5, que trata do corpus e do método de análise.

Corpus e método de análise

Para esta pesquisa, utilizamos o *corpus* constituído por gravações de um diálogo em inglês que continha dez TQs (cinco interrogativas totais e cinco retóricas). O diálogo foi elaborado de forma contextualizada entre dois personagens fictícios, que teve como tema filmes (Movies).

Os 4 informantes foram divididos em duas duplas, cada dupla deveria ler o diálogo dos personagens que se encontravam em um cinema e conversavam sobre os seus filmes favoritos. Foram selecionadas TQs em que seu contorno entoacional deveria ser ascendente ou descendente. O diálogo foi exposto em inglês com as TQs em ordem aleatória, sendo a realização dos contornos ascendente para TQ do tipo total e descendente para a TQ do tipo retórica.

O corpus deste trabalho é composto de 10 ocorrências de TQs realizadas por 4 informantes do curso de Letras Língua inglesa do 7º e 8º período da Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN). Os tipos de *tags* analisadas do inglês foram *don't you?*, *doesn't, it?*, *isn't it?*, *aren't you?*, *isn't she?*.

A gravação das TQs foi submetida ao software de análise acústica PRAAT (BOERSMA; WEENINK, 2021) com o objetivo de observar os contornos de entoação. Analisamos os contornos nucleares com base na Fonologia Entoacional (LADD, 2008; PIERREHUMBERT, 1980; BECKMAN; PIERREHUMBERT, 1986).

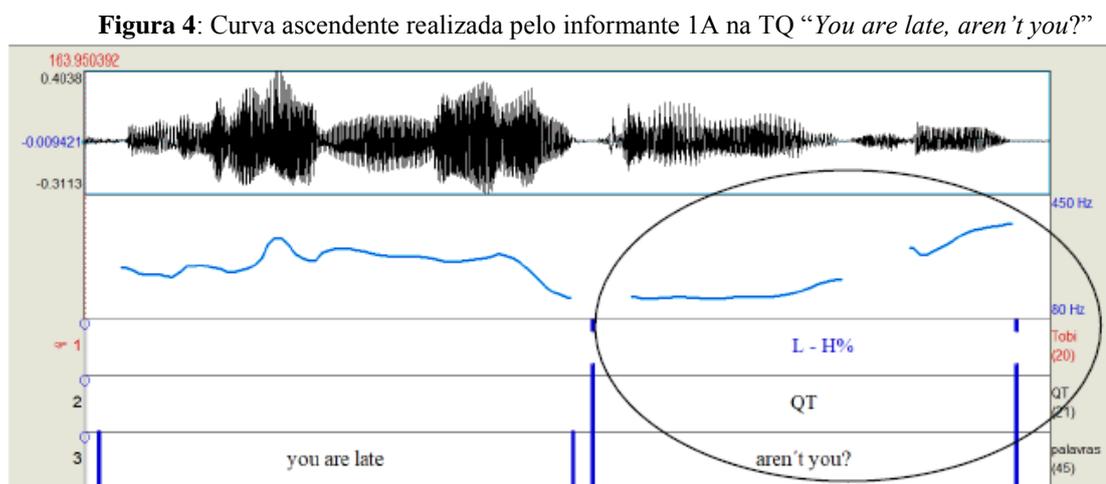
Nossa pesquisa é de base qualitativa, pois objetivamos a descrição dos contornos entoacionais das TQs sem a utilização de testes estatísticos. A seguir, tratamos da análise e da discussão dos dados coletados.

Análise e discussão dos dados

Nesta seção, apontamos os contornos entoacionais das TQs do ILA. Para a análise dos contornos entoacionais das TQs, dividimos os resultados em 4 seções, que foram chamadas de informante 1A, 2B, 3C e 4D. A seguir, vejamos a seção 4.1 do informante 1A.

Informante 1A

Os resultados do informante 1A constataram que, das 10 TQs realizadas, em que cinco eram interrogativas totais e cinco retóricas, todos os contornos entoacionais foram ascendentes. No entanto, de acordo com Verdugo e Trillo (2005), o contorno esperado na TQ do tipo interrogativa total deveria ser realizado de forma ascendente, enquanto na TQ do tipo retórica, o contorno deveria ser descendente⁵. Na Figura 4, exemplificamos a realização do contorno entoacional da TQ 06 “*You are late, aren’t you?*” (Você está atrasado, não está?) do tipo retórica.



Fonte: Lima (2019)

Na Figura 4, temos a TQ do tipo retórica “*You are late, aren’t you?*”, em que o informante 1A realizou a tag “*aren’t you?*”, de forma ascendente. Observamos que o

⁵ As TQs do ILA contêm dois tipos: interrogativa total, em que o falante não sabe a resposta, podendo ser sim ou não, com o contorno final ascendente; e retórica, na qual se pressupõe uma resposta com contorno descendente.

contorno melódico ao chegar na inflexão final, na tag “aren’t you?”, apresenta uma curva de F0 inicial baixa e vai crescendo ao longo da tag, caracterizando a entoação como ascendente.

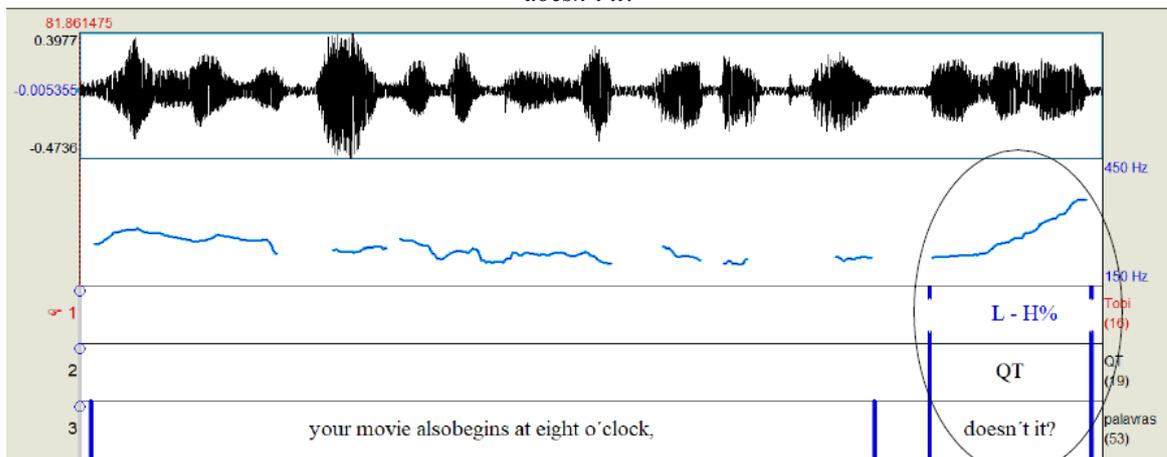
Esperava-se que, no entanto, a entoação da tag “aren’t you?” fosse realizada pelo informante 1A de forma descendente por ser um contorno característico de pergunta retórica do PB. Entretanto, sua realização foi ascendente, de modo inesperado.

No que se refere à notação do sistema ToBI, o contorno inicial da tag “aren’t you?” é representado por um tom baixo L, acompanhado de um acento de frase representado por - e o contorno final pelo tom de fronteira final alto H% (L-H%). Em sequência, abordamos os resultados dos dados do informante 2B.

Informante 2B

O informante 2B, assim como o informante 1A, apresentou os mesmos resultados. O informante 2B realizou as 10 TQs (interrogativas totais e as retóricas) também com contorno ascendente. Vejamos a Figura 5, a qual apresenta a realização do contorno entoacional da TQ 01 “Your movie also begins at eight o’clock, doesn’t it?” (Seu filme também começa às oito horas, não é?), do tipo interrogativa total.

Figura 5: Curva ascendente realizada pelo informante 2B na TQ “Your movie also begins at eight o’clock, doesn’t it?”



Fonte: Lima (2019)

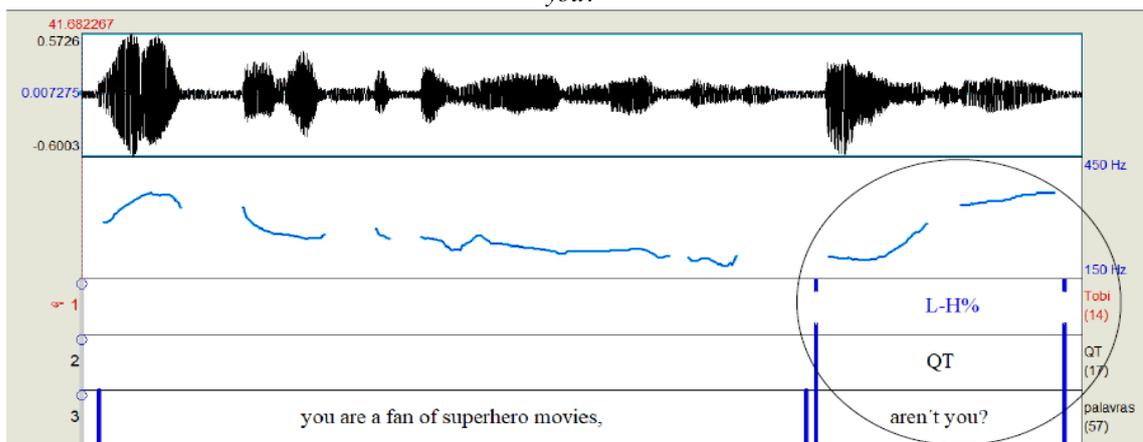
Na Figura 5, temos a TQ do tipo interrogativa total “Your movie also begins at eight o’clock, doesn’t it?”, em que o informante 2B realizou a tag “doesn’t it?”, com contorno ascendente. Observamos que o contorno melódico ao chegar na inflexão final, na tag “doesn’t it?”, mostra uma curva de F0 inicial baixa, seguida de uma subida ao longo da tag, caracterizando a entoação como ascendente.

Neste contexto, esperava-se que a entoação da *tag* “*doesn’t it?*” fosse produzida pelo informante 2B de forma descendente. Entretanto, o informante realizou o alinhamento de F0 na inflexão final da *tag* com contorno ascendente, que é característico de TQ do tipo interrogativa total do ILA.

A notação do sistema ToBI associada à Figura 5, no contorno inicial da *tag* “*doesn’t it?*”, é representada por um tom baixo L. O tom baixo L é acompanhado de um acento de frase representado por - e o contorno final, pelo tom de fronteira final alto H% (L-H%).

No que se refere às *tags* retóricas, de modo semelhante ao realizado pelo informante 1A, a *tag* retórica também foi produzida com a inflexão final ascendente pelo informante 2B, de modo categórico. Na Figura 6, exemplificamos a realização do contorno entoacional da TQ 03 “*Your are a fan of superhero movies, aren’t you?*” (Você é fã de filmes de super-heróis, não é?), do tipo retórica.

Figura 6: Curva ascendente realizada pelo informante 2B na TQ “*your are a fan of superhero movies, aren’t you?*”



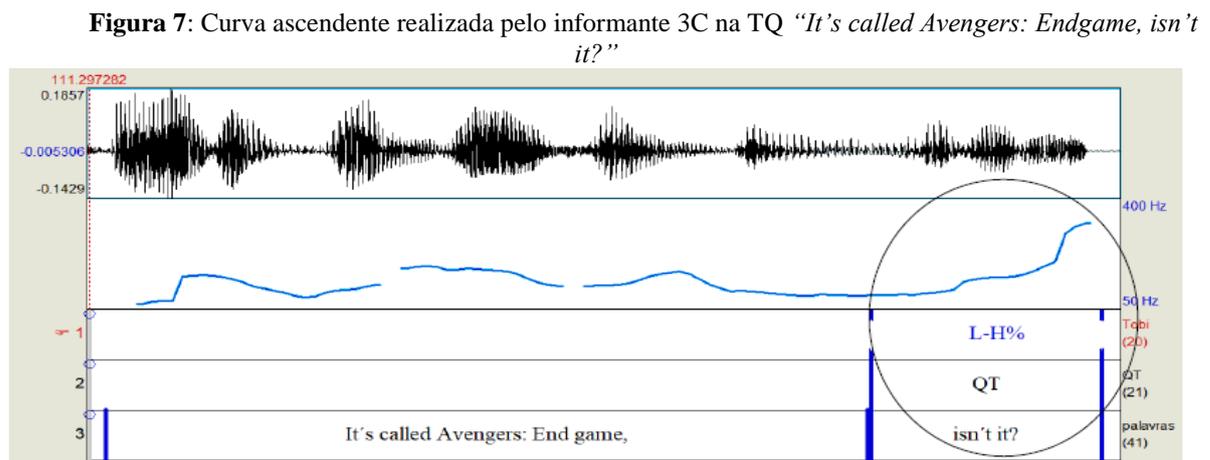
Fonte: Lima (2019)

Desse modo, assim como o informante 1A, o informante 2B realizou a *tag* do tipo retórica “*aren’t you?*” com o contorno da curva de F0 inicial baixa, marcada por um alinhamento final alto em “*you*”, caracterizando o contorno como ascendente. No entanto, esperava-se que a entoação da *tag* “*aren’t you?*” fosse realizada pelo informante 2B de forma descendente, entretanto sua realização foi também ascendente.

A transcrição do sistema ToBI inicia com tom baixo L, acompanhado do um acento de frase - seguido de um tom de fronteira alto H% ou tom limítrofe (BECKMAN; AYERS ELAM, 1993). A seguir, abordamos os dados do informante 3C.

Informante 3C

O informante 3C realizou as 10 TQs dos tipos interrogativas totais e retóricas com contorno de entoação final ascendente, bem como os informantes 1A e 2B. De modo semelhante, as TQs do tipo retórica tiveram contornos de entoação da última sílaba com o tom alto, isto é, com a curva de F0 realizada de forma ascendente. A seguir, na Figura 7, exemplificamos a realização do contorno entoacional da TQ 04 “*It’s called Avengers: Endgame, isn’t it?*” (Chama-se Avengers: Endgame, não é?), do tipo retórica.



Fonte: Lima (2019)

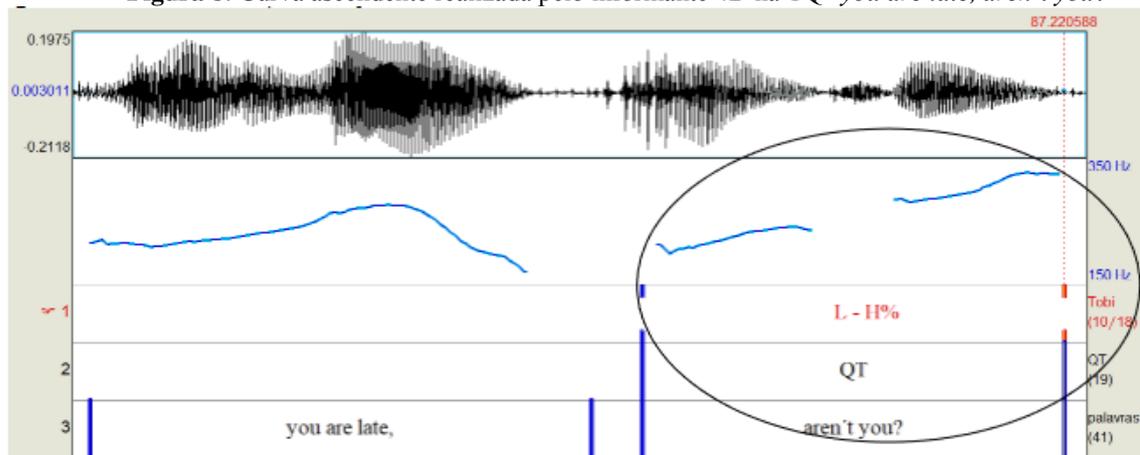
A Figura 7 mostra a TQ do tipo retórica “*It’s called Avengers: Endgame, isn’t it?*”, pronunciada pelo informante 3C, em que observamos um contorno ascendente. Na inflexão final, notamos que o contorno melódico inicial na curva de F0 na tag “*isn’t it?*” é baixo, em seguida, ocorre uma subida. Neste contexto, a entoação da tag foi realizada pelo informante 3C de forma ascendente, quando deveria ser descendente, por ser um contorno característico de pergunta retórica do PB.

O sistema de notação ToBI na tag “*isn’t it?*” é representado pelo tom baixo L, acompanhado de um acento de frase representado por - e o tom de fronteira final alto H% (L-H%). A seguir, abordamos os resultados do informante 4D.

Informante 4D

Os resultados obtidos do informante 4D não diferem dos informantes 1A, 2B e 3C. As 10 TQs do tipo interrogativas totais e retóricas foram realizadas pelo informante 4D com contorno na inflexão final também ascendente. Na Figura 8, apresentamos a realização do contorno entoacional da 07 TQ “*you are late, aren’t you?*” (você está atrasado, não é?), do tipo retórica.

Figura 8: Curva ascendente realizada pelo informante 4D na TQ “*you are late, aren't you?*”



Fonte: Lima (2019)

A Figura 8 apresenta a pronúncia do informante 4D na TQ do tipo retórica “*you are late, aren't you?*”. Na inflexão final, na tag “*aren't you?*”, a curva de F0 inicia baixa e finaliza alta, caracterizando o contorno como ascendente, quando também deveria ser descendente. Neste tipo de contorno, o tom inicial é baixo L, finalizando com um tom de fronteira final alto representado por H% (L-H%).

Concluimos que não houve diferença de contorno entoacional nas TQs do tipo interrogativa total e retórica, pois os informantes 1A, 2B, 3C e 4D realizaram as TQs do ILA de forma ascendente.

Assim, os informantes apresentaram dificuldades em realizar os contornos descendentes das TQs, realizando, no entanto, contornos ascendentes tanto nas interrogativas totais quanto nas retóricas (LIMA, 2019). Conforme já apresentado, a TQ do tipo interrogativa total no ILA deve ter o contorno entoacional ascendente, enquanto a TQ do tipo retórica, descendente. Dessa forma, não havendo ocorrência ascendente para interrogativa total nem descendente para retórica, pode ocorrer uma mudança de significado em cada TQ, afetando a comunicação dos aprendizes brasileiros do ILA. Finalizada a seção da análise e discussão dos dados, abordamos, a seguir, as considerações finais.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo geral analisar contornos entoacionais de *Tag questions* – TQs por aprendizes brasileiros do Inglês Língua Adicional – ILA. Neste contexto, os pressupostos da teoria da Fonologia Entoacional (LADD, 2008; PIERREHUMBERT,

1980; BECKMAN; PIERREHUMBERT, 1986) foram considerados na observação dos contornos das TQs.

Neste contexto, tivemos a seguinte pergunta problema: de que maneira são realizados os contornos entoacionais de TQs por aprendizes brasileiros de ILA? A hipótese afirma que aprendizes brasileiros do ILA realizam o contorno entoacional descendente para os dois tipos de TQs: interrogativa total e retórica por se tratar do padrão entoacional de pergunta retórica do PB.

Assim, por se referir a uma pesquisa quase experimental, qualitativa e de cunho transversal, tendo em vista os objetivos e a hipótese acerca da entoação das TQs do ILA, desenvolvemos um experimento envolvendo TQs. O experimento envolveu um diálogo em inglês que continha dez TQs (cinco interrogativas totais e cinco retóricas). O diálogo foi elaborado de forma contextualizada entre dois personagens fictícios, em que o tema foi filmes (Movies). O diálogo foi apresentado em inglês com as TQs em ordem aleatória, sendo a realização dos contornos ascendente para TQ do tipo total e descendente para a TQ do tipo retórica. Para análise acústica da realização dos contornos entoacionais das TQs do ILA, utilizamos o software Praat.

No que concerne aos resultados dos contornos entoacionais das TQs do ILA, observamos que os informantes 1A, 2B, 3C e 4D realizaram contorno ascendente nos dois tipos de TQs: interrogativa total e retórica. Nas 10 TQs, 5 do tipo interrogativa total e 5 retóricas, analisamos uma curva na inflexão final ascendente, porém esperávamos contornos descendentes. Dessa forma, a análise dos dados mostrou que os informantes 1A, 2B, 3C e 4D apresentaram dificuldades durante a realização dos contornos das TQs.

Desse modo, a hipótese de que aprendizes brasileiros do ILA realizam o contorno entoacional descendente para os dois tipos de TQs: interrogativa total e retórica, por se tratar do padrão entoacional de pergunta retórica do PB, foi refutada. Concluímos que os padrões esperados das TQs seriam a entoação descendente para os dois tipos de TQs (interrogativa total e retórica), já que esse é o tipo de contorno padrão das perguntas retóricas do PB. Contudo, houve a ocorrência de um padrão oposto.

As conclusões expostas neste artigo são relevantes para uma melhor compreensão dos contornos entoacionais de TQs e a sua influência no percurso da construção da fonologia do ILA. Os dados referentes aos contornos das TQs do ILA são relevantes, pois os poucos estudos desenvolvidos não têm como foco fundamental a análise dos padrões entoacionais das TQs.

Esta pesquisa se mostrou importante, pois além de fornecer dados novos de contornos entoacionais das TQs, pode fornecer subsídios aos eventuais experimentos futuros. Cabe destacar a necessidade de uma ampliação do *corpus* e uma investigação sobre o contorno entoacional ascendente em perguntas do PB.

Referências

- AVERY, T. Tag questions in English. **ResearchGate**, p. 1-17. 2015. Disponível em: bit.ly/3IRn5zc. Acesso em: 20 maio 2022.
- BARBOSA, P. A. **linguística para o ensino superior 2, prosódia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- BECKMAN, M. E.; ELAM, G. A. **Guidelines for TOBI Labelling**. 1. ed. The Ohio State University Research Foundation, 1993. *E-book*. Disponível em: bit.ly/41ukmWf. Acesso em: 11 abr 2022.
- BECKMAN, M. E.; PIERREHUMBERT, J. Intonational structure in japanese and english. **Phonology Yearbook**, v. 3, n. 1, p. 255-309. 1986. Disponível em: bit.ly/3SKl0uR. Acesso em: 13 abr 2022.
- BOERSMA, P.; WEENIK, D. **Praat: doing phonetics by computer**. Version 6.0.33. Disponível em: bit.ly/3Pfa06K. Acesso em: 15 jul 2021.
- LADD, D. R. **Intonational Phonology**. New York: Cambridge University Press, 2008.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: PINHO, José Ricardo Dordron de (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 21-48.
- LIMA, Í. C. **Entoação de Question tags por aprendizes brasileiros de inglês – L2**. 2019. Monografia (Licenciatura em Língua Inglesa) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.
- LUCENTE, L. Introdução à análise entoacional. *In*: FREITAG, Raquel Meister Ko.; LUCENTE, L. (Org.). **Prosódia da fala: pesquisa e ensino**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 7-25.
- LUCENTE, L. **Aspectos Dinâmicos da fala e da entoação no português brasileiro**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: bit.ly/3Ah3rcL. Acesso em: 06 de mar. 2022.
- MORAES, J. A. The pitch accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. **Speech Prosody**, Campinas, v. 4, p. 389-397. 2008. Disponível em: bit.ly/3krPN2y. Acesso em: 25 de abr. 2022.
- PIERREHUMBERT, J. *The phonology and phonetic of english intonation*. 1980. Tese (Doutorado em Linguística e Filosofia) – Instituto de Tecnologia de Massachusetts, Departamento de Linguística e Filosofia, Cambridge, 1980. Disponível em: bit.ly/3WoPvqP. Acesso em: 14 de fev. 2022.

SILVA, C. G. A entoação de *tag questions* nas variedades do espanhol de Buenos Aires e de Santiago do Chile. *In: III CONGRESSO NACIONAL DE LETRAS DO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR*, 2015. **Anais do III Congresso Nacional de Letras do Instituto Multidisciplinar**, 2015.

TOTTIE, G.; HOFFMANN, S. Tag questions in British and American English. **Journal of english Linguistics**, v. 34, n. 4, p. 283-311. 2006. Disponível em: bit.ly/3KEczz1. Acesso em: 15 de out 2020.

VERDUGO, D. R.; TRILLO, J. R. The pragmatic function of Intonation in L2 discourse: English tag questions used by Spanish speakers. **Intercultural Pragmatics**, v. 2, n. 2, p. 151-168. 2005. Disponível em: bit.ly/3IzJGkG . Acesso em: 25 de out. 2021.

BONSIGNORI, V. **Tag questions in english a Syntactic, pragmatic and prosodic account**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Geral) – Universidade de Pisa, Departamento de Linguística, Pisa, 2006. Disponível em: bit.ly/3IWkTc7. Acesso em: 18 de out. 2021.

Analysis of the intonational contours of tag questions by Brazilian learners of English as an additional language

Abstract: The objective of this study is to analyze the intonation contours of tag questions (TQs) produced by Brazilian learners of English as an Additional Language (EAL). We aim to answer the following question: how do Brazilian EAL learners use intonation contours for tag questions? Our hypothesis states that Brazilian EAL learners use a falling intonation for both types of TQs: actual interrogatives and rhetorical, since that is the standard intonation contour for rhetorical questions in Brazilian Portuguese (BrP). This research is based on the studies in Intonational Phonology (LADD, 2008; PIERREHUMBERT, 1980; BECKMAN; PIERREHUMBERT, 1986). The results showed that Brazilian EAL learners use a rising intonation for both actual interrogative and rhetorical TQs. In conclusion, the hypothesis has been refuted, since it was expected that a falling contour, instead of a rising one, would be produced by these learners.

Keywords: Intonational phonology; Tag questions; English as an additional language.

Recebido em 09 de março de 2023
Aprovado em 07 de abril de 2023
Publicado em 12 de junho de 2023

From Traditional Instructional Material to Courseware: the role of teaching assistant in the English Language classes at Unifesspa

Alex Fonseca do NASCIMENTO¹
Ciléia Alves MENEZES²

Abstract: The objective of this article is to analyze the adaptations of the Instructional materials developed by the teaching assistants during the emergency period at the Federal University of the South and Southeast of Para - Unifesspa. It is qualitative research that points out how these adaptations were made in the context that remote teaching was implemented. Based on the observation and analysis of the activities before and in the *Google Forms* platform, the results show the benefits of this tool for English teaching.

Keywords: Remote teaching; Instructional materials; Mentoring

Introduction

The current research was carried out in an English language undergraduate course at *Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará* (Unifesspa) at the Municipality of Marabá in COVID-19 pandemic period. At first, a semester in a remote learning format needed to be held to maintain measurements designated by The World Health Organization – (WHO).

The general objective of this article is to examine and adapt *Interchange Fourth Edition* quizzes in order to redesign Instructional materials prepared by the undergraduate teaching assistants, to be used during the mentoring program held in “*Oficina de Conversação em Língua Inglesa IP*”. The course took place at Unifesspa during the Coronavirus disease of 2019 pandemic period.

The specific objectives are to identify the level of the activities in order to sort them according to the degree of complexity, select the subjects that would take part in the target activities and describe how they would be divided into sections since the adaptations aimed at practicing the four skills in a balanced way.

The current article is characterized as a qualitative study considering that despite being an extensive collection of activities available in a digital format, they acquired similar characteristics when adapted for the digital platform. Minayo (2014, p. 24) states that “The universe of qualitative research is the everyday life and experiences of common sense,

¹Graduando de Letras Inglês na Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará. Marabá-PA. E-mail: nascimento.alex.fonseca@gmail.com

²Doutora em Estudos da Tradução (UFSC), Professora adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá-PA. cileia@unifesspa.edu.br

interpreted and re-interpreted by the individuals who live them”³. The current research was limited due to the lack of the Ethics Committee approval and time constraints.

The authors used as theoretical basis are as follows: Moore and Kearsley (2016), who address issues concerning digital and remote teaching. Vicenzi (2016), that provides information about mentoring. Moore and Kearsley (2016), Harmer (2008), and Ur (2012) who discuss technology in language teaching and learning. Finally, we rely on the concepts of Tomlinson (2014) to discuss and get knowledge to deal with adaptations and production of instructional materials.

This article is divided into four parts: Theoretical background, methodology, discussions and final considerations.

Theoretical Background

In the current section, I discuss the main theoretical background that supports this study. Vicenzi (2016, p. 93) states that “In essence, mentoring encourages students to seek more in-depth knowledge related to their course and discipline”⁴. The author means that it is of paramount importance to engage students in such kinds of projects which provide them with extra assistance in learning, searching for more knowledge in the field, along his life within and outside the university.

Based on the new scenario, implementations to the remote teaching format and the offer of mentoring programs to assist students with extra learning reinforcement were crucial at that unpredictable moment. Also, these programs aimed to help learners and professors with the use of new digital resources and tools. It is important to clarify that the terms mentoring, and teaching assistants were chosen to be used in this study.

The mentoring has been a form of assistance not only for the students teaching assistants but also for the supervising teacher and it works as a communication channel and a facilitator agent in the learning of both parties, thus allowing us to say that the teaching assistant is the one who benefits the most, Vicenzi points out:

³ “O universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e re-interpretadas pelos sujeitos que as vivenciam”.

⁴ Todas as traduções deste artigo são de responsabilidade do autor. Texto Original: “A monitoria, em suma, instiga o aluno a buscar conhecimento mais aprofundado relacionado a seu curso e área de atuação”

In the mentoring program, many students feel gratified with the progressive passage of responsibility, when the supervising teacher requests teaching assistant interference in the teaching and learning process. Moreover, during the mentoring practice, we felt the need to update and deepen the proposed scientific knowledge to make the most of the experience that was lived (Vicenzi, 2016. p. 92, our translation)⁵.

For the tutor, this interaction with the professor can mean an improvement in the English skills of the undergraduate students since this experience may empower their relationship and collaborative spirit. According to Richards:

Most successful organizations depend on people working effectively together in teams, but special effort often has to be made to develop teamwork in schools because teaching is generally seen as an individual activity. The goals of collegial forms of professional decentralization are to encourage interaction among teachers, peer-based learning through tutoring, and sharing skills, experience, and solutions to common problems (RICHARDS, 2005, p. 12).

In this sense, tasks that enable students to communicate freely may engage them in discussions that help them with grammar and stimulate interaction.

Nowadays, mentoring still has great importance in helping students learn, with the help of modern tools, the teaching assistant has easier access to knowledge, providing an expansion in any area that pleases him and that is within his reach. It seems to be an encouraging way for teaching assistants' development, showing them the best way to link theories, practice and methodology. It is also a fundamental opportunity to encourage observation and strengthen it inside an educational project, allowing the teaching assistants to be part of the process and members of the institution.

During the remote teaching period, it was no different. The mentoring was an extremely necessary support, a fundamental tool at the university that served as a means of minimizing the difficulties of both parties. The teaching assistant played the role of a facilitator at this very first experience in an unusual period that the majority of the teachers were not familiar with the new classroom teaching format, but instead were now inserted in the universe of the virtual classroom. In this sense, it was observed that this transition was not an easy task even though the virtual environment may serve as a practical tool. Harmer says:

⁵“No programa de monitoria, muitos alunos sentem-se gratificados com a passagem progressiva de responsabilidade, quando o professor orientador solicita a interferência do aluno-monitor no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, durante a prática de monitoria, sentiu-se a necessidade de atualização e aprofundamento dos conhecimentos científicos propostos para que houvesse um maior aproveitamento da experiência que estava sendo vivenciada” (VICENZI, 2016, p. 92).

Probably one of the most important things for teachers and institutions who get involved in online learning is to realize that online learning is not a cheap and easy alternative to face-to-face learning. Quite the opposite, in fact. The more effective an online course is the more time it has been given design and development stages and also during the tutoring stage. (HARMER, 2007, p. 142).

In the remote teaching period at *Unifesspa*, the teaching assistants developed several functions, with previous training provided regularly by the institution. They were the mediators between teacher and students in the virtual classroom, supporting the use of *G-suit* digital tools, such as *Google forms*, *Google Docs*, *Google presentations*, among others.

Besides planning extra lessons, the teaching assistants also adapted activities that were previously applied in the face-to-face teaching context to the remote teaching format since they now needed to be designed to fit the parameters of the emergency period. It is important to highlight that the adaptation of the whole material is the main focus of this research.

Meanwhile, based on the studies of Moore and Kearsley (2016), Harmer (2008), and Ur (2012) who point out that digital technology is becoming increasingly important in both personal and professional lives, we may agree that our learners are using digital technology more than ever. These authors share the idea that different types of digital materials which are dealt with in English language teaching classrooms are known as blended learning. This term refers to a combination of the conventional face-to-face teaching with computer-mediated interaction.

With the purpose to solve problems faster over time, different digital technologies emerged, and these tools are taking giant steps (SILVA, 2023). In this sense, synchronous and asynchronous teaching/learning turned out to be a way out in the remote teaching classroom interactions.

Such implementations which belong to the concept of blended learning were commonly used during the pandemic times. Synchronous teaching/learning referred to pre-set the lessons in which students interacted in real time, usually for two hours, from their own homes.

Asynchronous lessons were used as a supplement for the usual lessons. According to Ur (2012, p. 241) “It has the important side effect of maintaining regular and ongoing interaction between teacher and students, even if the two sides do not actually have any face-to-face contact between lessons”. Asynchronous teaching/learning seemed to be convenient

for the students who could respond using their own time, participate in ‘forum’ and give contributions if necessary or appropriate.

As Mcdonough, Shaw and Masuhara (2013, p. 60) state, “With the development of technology, learning modes are changing: self-access centers, learning through the Internet or making use of mobile technology” and these technology tools can be used to complement and foster the ordinary classes. Since the adaptation of the whole material used in the project is the main focus of this research, we relied on Tomlinson (2014) in order to understand the paradigms of production and adaptation of instructional materials.

Tomlinson (2014, p. 1) states that “The selection of materials involves matching the given materials against the context in which they are going to be used and the needs and interests of the teachers and learners who work within it”. Because instructional materials are important tools for teaching, they must be chosen specifically and consciously for their purpose. Tomlinson also describes that:

There are always sound practical reasons for adapting materials in order to make them as accessible and useful to learners as possible. However, reasons for adaptation have varied and changed as the field has developed and views on language acquisition and teaching practice have become better informed by research and experience (TOMLINSON, 2014, p. 86).

Therefore, the quotation means that for the adaptation of teaching materials to be effective, the experience of the teacher should be taken into consideration, so that teaching assistants can understand which points of the activities should be replaced without losing their objective.

Adaptations also involve matching the given materials with the context of the ones that are going to be applied in the best way possible. Thus, the adaptations of these activities were fundamental to maintain the constancy of English teaching-learning during the pandemic period. They could also provide teaching assistants with personalizing and customizing the materials and have direct contact with the adaptations, as will be described in the next topic.

Methodology

The data of the study were collected using qualitative methods. According to Minayo (2014, p. 24), “This current of thought is not concerned with the processes of quantification⁶”. We searched for an explanation of how the adaptation of two activities from the textbook, *The Interchange Fourth Edition* by Jack Richards with Jonathan Hull and Susan Proctor were made. The activities focus on English learning for beginners and intermediate levels.

In order to better understand the aim of the current research, it was necessary to analyze how the teacher assistants adapted the activities to the digital environment through *Google Forms*. For the description of the activities and the analysis, we relied on books, articles, and publications by authors in the field of linguistics, and also on notes and regulations issued by Unifesspa in which the mentoring program was developed.

Research context

For two years, remote classes, and all kinds of tools and activities switched from face-to-face to remote format as a need to suit the pandemic scenario in which all teaching institutions had to use the virtual environment. According to article nº 1 and 2§2º of resolution at Unifesspa:

art.1 - it is authorized the offer of Academic Activities in undergraduate courses at Unifesspa, on an exceptional and non-mandatory basis for teachers and students, to be developed remotely exclusively during the Emergency Academic Period (PLE), under the terms of this Resolution (Unifesspa, 2021)⁷.

For this reason, the semesters had to be changed according to all terms and conditions followed by the educational institutions in Brazil. For such, it was necessary to modify and prepare, class planning and other specifications for a remote period. According to the article nº1§2º at Unifesspa:

Remote teaching is understood as the non-face-to-face format, keeping the distance between teacher and students, made possible by the use of teaching methodologies provided by digital technologies, pedagogical arrangements with the use of indirect

⁶“Essa corrente de pensamento não se preocupa com os processos de quantificação”.

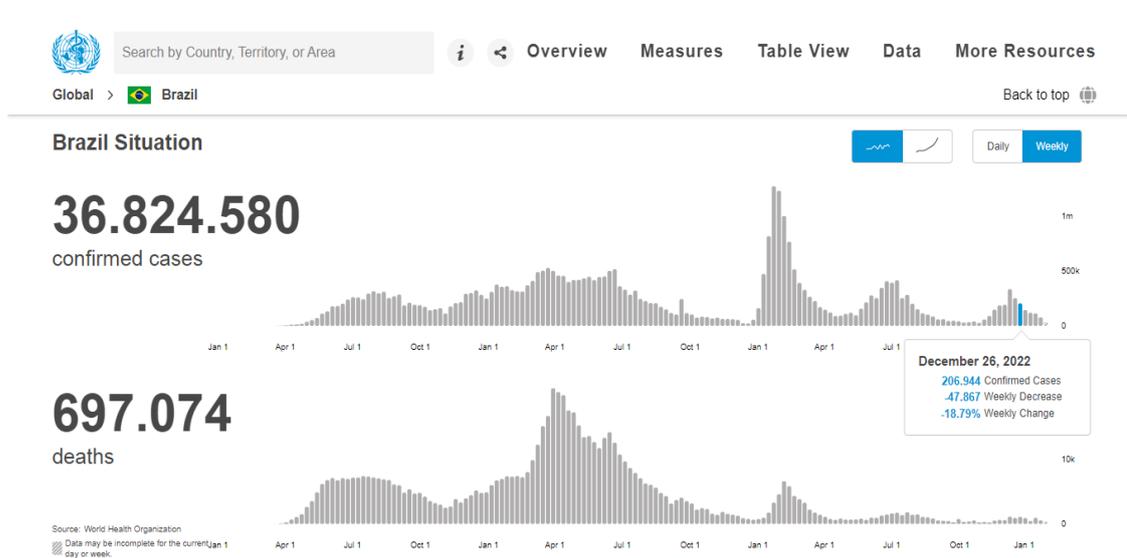
⁷“art.1 - autoriza-se a oferta de Atividades Acadêmicas nos cursos de graduação da Unifesspa, em caráter excepcional e não obrigatório para docentes e discentes, a serem desenvolvidas de forma remota exclusivamente durante o Período Letivo Emergencial (PLE), nos termos desta Resolução”.

communication or other forms of sharing academic content with the mediation of the teacher (UNIFESSPA. 2021)⁸.

As a solution to maintain social distance in the pandemic period and without a vaccine, we lived a reality that for safety reasons, several common day-to-day activities such as going to crowded places, socializing with friends, and even going to school or college, were suspended to try to avoid the spread of the contagion.

According to the most recent charts on the OMS website, the first figure shows a recent decrease in the number of infections and deaths, this decrease is due to the vaccines created throughout this period.

Figure 1: Situation in Brazil



Source: Site of World Health Organization (2023).

The graphs show that even with all the efforts to contain the contagion of COVID-19, there were a significant number of physical and emotional losses for those who managed to survive this period. During its course, it was necessary to suspend classes in the educational institutions, this deliberation ended up delaying the current school term at the time, but it was the only viable solution at that moment.

In order to reduce the damage caused in education, educational institutions opted for remote teaching. This emergency measure was implemented without enough time for analysis

⁸2- §2º Entende-se por ensino remoto o formato não presencial, mantidas as condições de distanciamento entre docente e discentes, viabilizado pelo uso de metodologias de ensino proporcionadas por tecnologias digitais, arranjos pedagógicos com utilização de comunicação indireta ou outras formas de compartilhamento de conteúdo acadêmicos com a mediação do docente” (UNIFESSPA. 2021).

and study and had pros and cons that were discussed during its period of validity. For about two years, remote teaching proved to be a great challenge, both for teachers and students, who were used to face-to-face teaching and its characteristics. Within the scope of their attributions, Unifesspa like other universities and schools implemented remote teaching during this period. According to Unifesspa website:

Since March of this year, due to the Covid-19 pandemic, face-to-face academic activities at Unifesspa have been suspended. With the new resolution, teaching actions in a non-face-to-face format are regulated, with an emergency character and for a limited time, made possible by the use of digital technologies. (UNIFESSPA, 2020)⁹.

The decision to this teaching method was taken after meetings among CONSEPE, other faculty members and students, to create a specific academic calendar for that moment. So far, teaching-focused entirely on the digital environment is not an option accessible to all. It is important to highlight that the majority of the students of Unifesspa are composed mostly of low-income students or students who are not in their hometown, requiring the use of financial aid offered by the university. According to public notice 18/2022:

1.1 The purpose of this Notice is to select, exclusively, Unifesspa undergraduate students, enrolled in current terms, to grant digital inclusion aid modality internet services (Mobile Data Package), for support in the development of remote academic activities, facing the pandemic of the new Coronavirus (Covid-19) (p. 01)¹⁰.

To make this period more favorable for low-income students, the university provided them with *Chromebooks* and chips for internet access, making it easier for them to join this semester and become familiarized with the digital environment.

The next challenge was learning to use digital tools such as *G-suit* since these tools were used sporadically in face-to-face teaching in the past, but now they would be of utmost importance for learning. An essential adaptation to that new reality was made necessary to validate the use of aids and resources. For this to happen, several workshops and training to

⁹“Desde março deste ano, devido à pandemia de Covid-19, as atividades acadêmicas presenciais da Unifesspa estão suspensas. Com a nova resolução, ficam regulamentadas as ações de ensino em formato não presencial, com caráter emergencial e por tempo limitado, viabilizadas pelo uso de tecnologias digitais.” (UNIFESSPA, 2020).

¹⁰“1.1 Este Edital tem por finalidade selecionar, exclusivamente, discentes de graduação da Unifesspa, matriculados em períodos vigentes, para concessão de auxílio inclusão digital modalidade serviços de internet (Pacote de dados móveis), para apoio no desenvolvimento das atividades acadêmicas remotas, frente à pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) (p. 1)”.

support students and teachers were given even though this period was temporary but compulsory.

All this intense preparation had to be planned throughout the period, and was of great impact, especially for the teaching staff, who were forced to change their entire pedagogical planning, having to start from the very beginning. Not only this but they also had to insert themselves in an environment that would be from that time on, in a totally digital format, without warning or previous preparation.

One of the ways to help teachers and students improve computer skills during this context was to join mentoring programs and select students to perform as teachers-to-be, guiding undergraduate students and providing technological support to the professors during this period.

Activities and educational material

After years of private enterprise, the production of instructional materials in Brazil began to be produced by government agencies, The *Campanha Nacional de Material Escolar* (CNME) had the objective of producing teaching material and textbooks, and during the military dictatorship in 1967, was transformed into *Fundação Nacional de Material Escolar* (FENAME), but maintaining its primary functions of production and distribution of school supplies to children in need.

According to Figueiras (2003, p. 314) “The great difficulty in obtaining data about these campaigns during the military period is the lack of material for analysis”.¹¹ As the years go by, the production of Instructional materials has become more independent and more accessible, following a new teaching perspective. They had to be adapted to the modern pedagogical concept of teaching. Souza says:

[...] the production of teaching material from the perspective of post-method pedagogy as an activity grounded in principles, or frames of reference - coherent, comprehensible, compatible with the current state of knowledge, and method-neutral - since it consists of an essential activity of teaching practice.¹² (SOUZA, 2018, p. 1 our Translation).

¹¹A grande dificuldade de obter dados sobre essas campanhas durante o período militar, é pela falta de material para análise. (Figueiras, 2003, p.314).

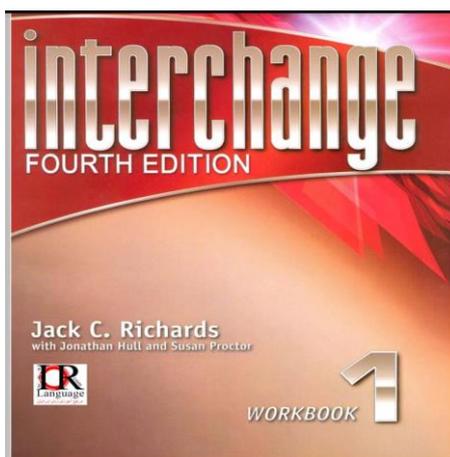
¹²[...] a produção de material didático na perspectiva da pedagogia pós-método como uma atividade embasada em princípios, ou quadros de referência – coerentes, compreensíveis, compatíveis com o estado atual do conhecimento e neutros em relação a métodos –, uma vez que consiste em uma atividade essencial da prática docente. (SOUZA, 2018, p.1)

With an important function of assisting teachers to perform their activities, instructional materials are a tool that allows students to be more self-confident in their learning. With the advance of digital technology, the teaching material also needed to be produced digitally or be adapted for digital classes.

In the context of the remote teaching adopted by Unifesspa, the task of adapting and producing teaching activities was in charge of the teaching assistants, ever followed by an oversight of the professor. The teaching assistants adapted many activities for the *google forms*, to be applied in different classes in different levels of English. For that to happen, it was recommended by the professor that the quizzes provided by the *Interchange* textbooks were a practical tool that could be used, since they fit the level of the students of the group. Another aspect that was taken into consideration was that such material was familiar to the professor as it was used and mentioned in her Master's dissertation (MENEZES, 2011).

The *Interchange fourth edition* textbooks, by Jack Richards with Jonathan Hull and Susan Proctor were the materials used in most of the undergraduate degrees and free courses in Brazil. *Interchange Fourth Edition* is a successful series for adult and young-adult learners of North American English. It reflects the current approaches to language teaching and learning and it is supplemented by varied extra supplementary materials.

Figure 2: Book *Interchange: Fourth Edition*



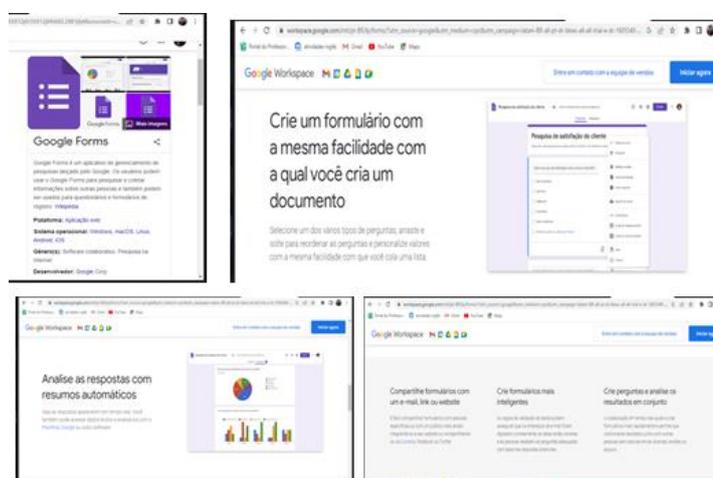
Source: *Google images* (2021).

It is a versatile book that covers various pedagogical approaches and has intuitive instructions, allowing the teacher to illustrate with activities from different sources. Even

though the book focuses only on American English, it is accessible and can be used as a basis for other activities for beginners and intermediate learners. This textbook can be used by undergraduate students and it has been currently used at some universities around Brazil.

As mentioned before in this article, the activities of the textbook were adapted to *Google Forms*, one of *G-suit* educational tools, which could be used in the educational environment as alternative teaching technology. In *Google Forms*, teachers have the possibility to create or adapt activities with different interfaces and for different purposes. Through *Google Forms*, forms could be sent via email to any user who had previously registered.

Figure 3: *Google Forms* Description



Source: *Google Forms*.

This tool also permits the creator of the form to obtain results in graphs and spreadsheets instantly after data collection, with multiple options to make discursive or optional questions. *Google forms* also allows the teacher to decide if the student can answer the same question more than once and get all the correct alternatives of the activity in real-time.

In addition, the teachers can choose that the students may answer questions with short or long texts. It can be accessed by both teacher and student via computer, tablet, or cell phone. Because it is versatile, *Google Forms* became one of the most used digital tools in educational and corporate environments, especially during remote teaching contexts.

In order to develop the mentoring process, the steps were divided into four parts: I- Selection of the material by the supervising teacher; II- Division and analysis by the teacher assistants; III- Preparation and adaptation of the material on the *Google Forms* platform; and

IV- Final Review of all the adapted materials by the supervising professor as a way of providing oral feedback on the teaching assistants production. These meetings were held just after the ordinary classes since students needed to understand and be aware of their strengths and weaknesses, so that they could improve and follow their progress.

Analysis

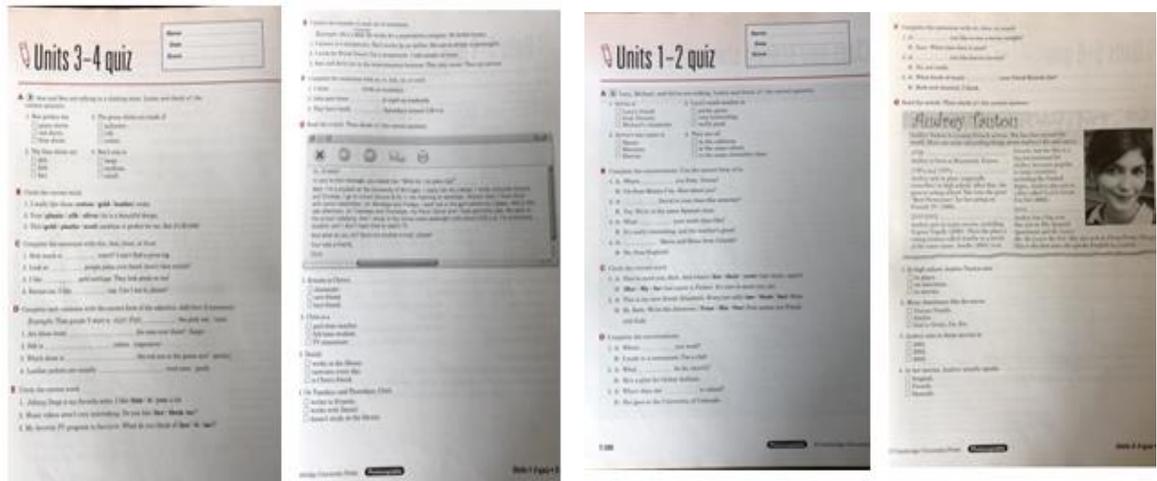
The analysis of this research was presented in a descriptive, qualitative way from the observation and collection of the activities to suit the remote teaching period. The main focus was examining the quizzes before and after the adaptation by the teaching assistants and also on how the corrections were negotiated by the supervising teacher.

The selection of the activities and how they would be divided were suggested by the supervising teacher. The activities were taken from the *Interchange* textbooks and redesigned as a way to reinforce the current material, addressing common aspects of language learning, such as listening, speaking, and writing.

According to VILAÇA (2010) who believes that it should be up to the teacher to evaluate and select activities understanding the limitations and potentialities of the Instructional material. Tomlinson (2011, p. 16) argues that “Obviously these intuitions are informed by the experience of what is valuable to learners of a language and in many cases, they lead to the development of valuable materials”. The experience of the supervising teacher turned out to be significant to deal with the limitations of each activity chosen. In this case, *Google Forms* were used.

In the images below, the activities were structured to be used in the classroom with questions in sequential order, a text to support the questions that follow, and multiple alternatives to help the student try to find the answers.

Figure 4: Activities on the *Interchange*.



Source: *Interchange* textbooks.

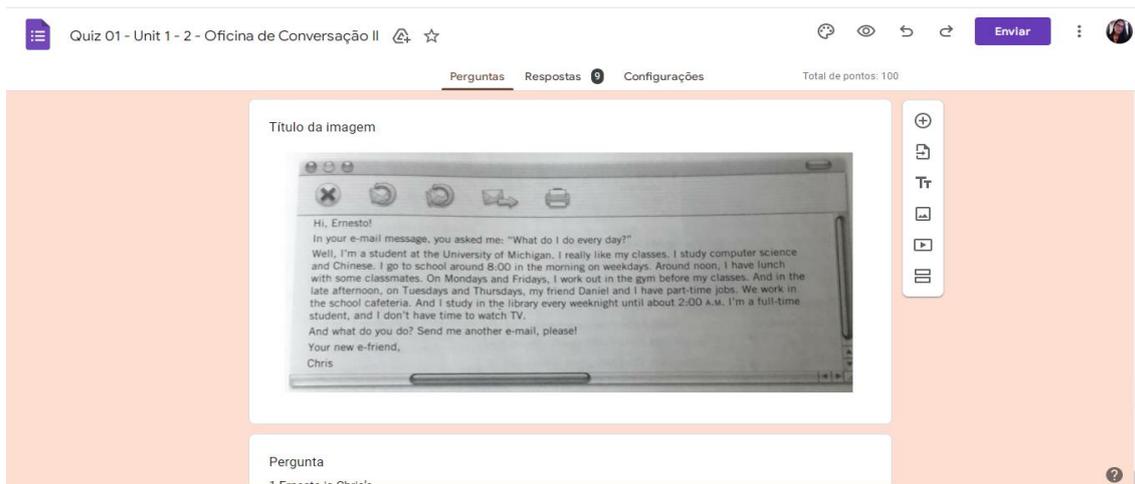
After selecting and sending the activities to the teaching assistants, the material was analyzed and it was clearly seen that although they were activities for basic levels of the English language, this adaptation had to start from the principle that they could not lose their pedagogical content. Also, they should be adapted to the students' reality, so that they could easily access the quiz to solve them. Another aspect is that questions should be placed in a context that could be as close as possible to the daily routine of the students. According to Souza (2014):

We consider that teaching materials of a free virtual nature, in essence, like free software, presuppose the possibility of contextualization - that is, of customization under demands arising from contexts of use; of debate on interests and ideologies implicit in its very genesis - as well as in the conception of teaching materials of other natures, such as, for example, closed materials [...] (SOUZA. 2014, p. 10)¹³.

Working on each activity and dividing them into parts allowed each question to be designed in a more objective way, so that it was used to the fullest in its original form. Also, it would not be unfamiliar material to the supervisor at the time of revising the final corrections.

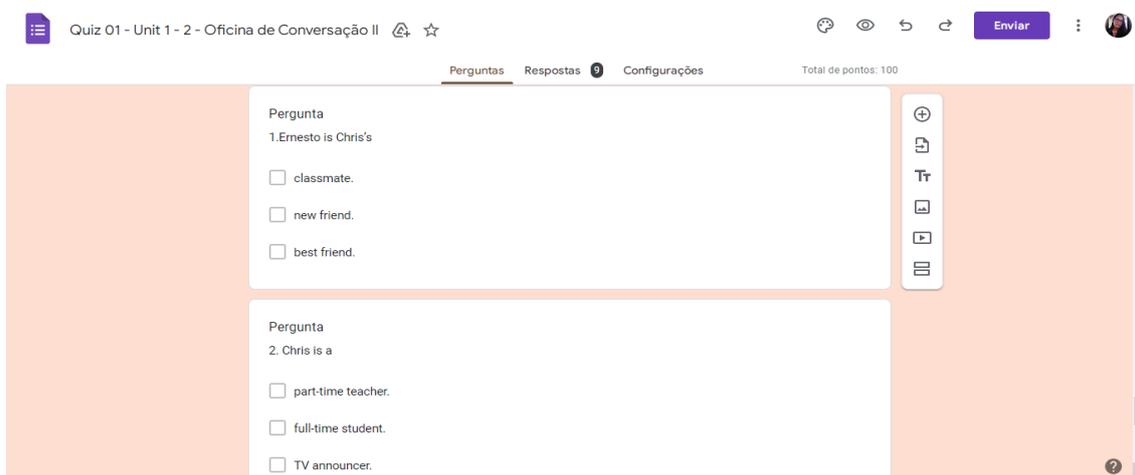
Figure 5: Activity on *Google Forms*

¹³ Consideramos que materiais didáticos de natureza virtual livre, em essência, tal qual o software livre, pressupõem a possibilidade de contextualização – ou seja, de Personalização sob demandas advindas de contextos de uso; de debate sobre interesses e ideologias implícitas em sua própria gênese – bem como na concepção de Materiais didáticos de outras naturezas, como, por exemplo, de materiais didáticos fechados [...] (SOUZA. p.10)



Source: *Google Forms*.

Figure 6: Activity on *Google Forms*

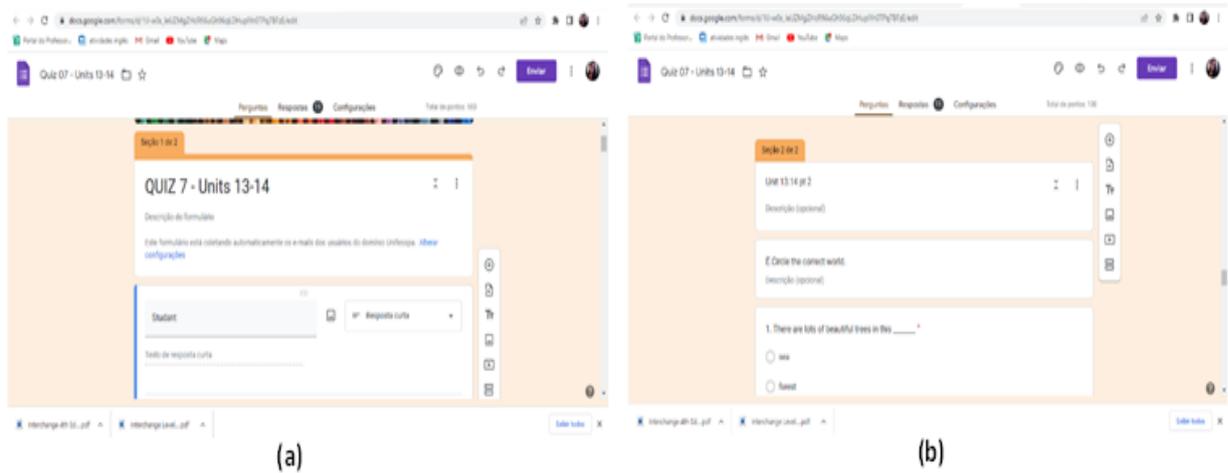


Source: *Google Forms*.

In order to deal with the aspects of reading, the teaching assistants used texts from the activity itself, which in this case did not need to be adapted, but could be attached to the activity, as seen in the picture above.

The complexity in adapting questions with text was how to change the alternatives into the *Google form* without making them too long since they had to be sent in advance but corrected synchronously. There were activities which had to be divided into sections, as shown in figures a) and b) below:

Figure 7: Activity on *Google Forms*

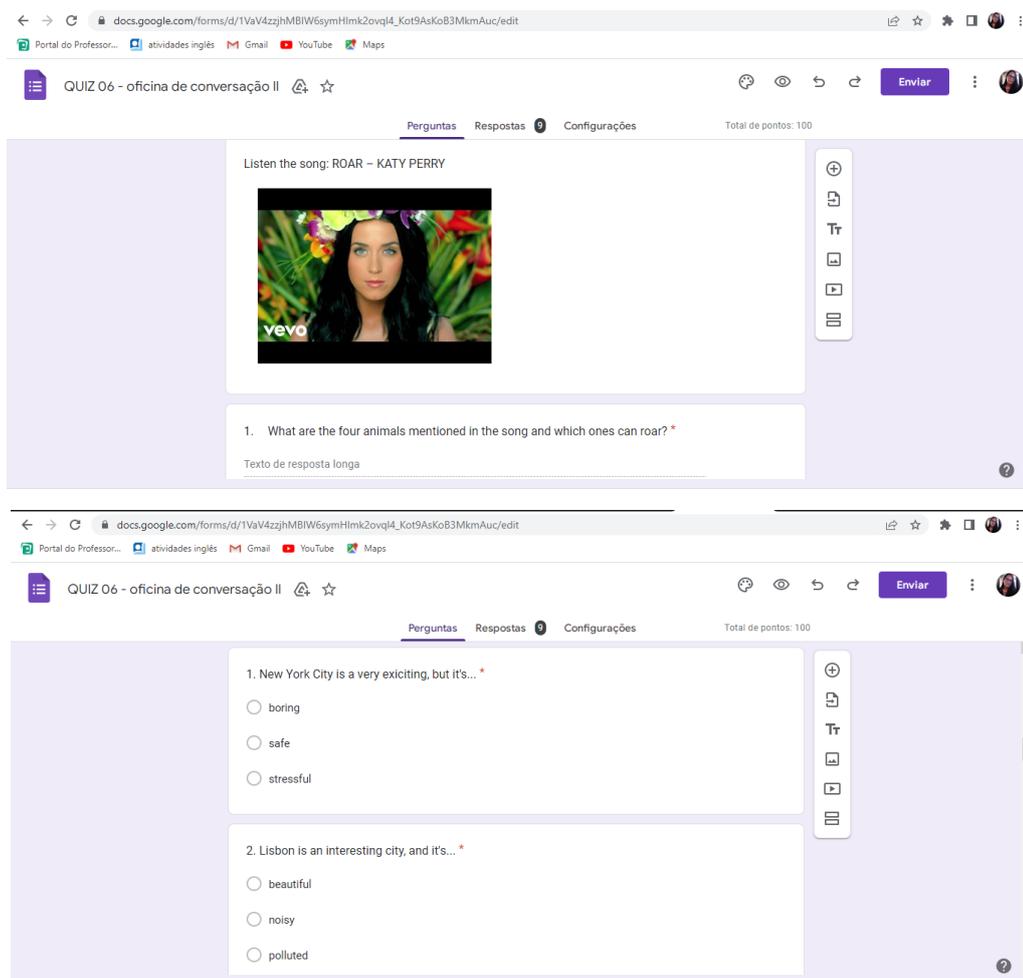


Source: *Google Forms*.

The advantage of dividing an activity into several sections is that it increases the variety of teaching materials and makes it possible to be used in different projects in future courses.

For the activities that aimed at improving listening and writing, the teaching assistants chose songs from popular culture, so that the students had already had some contact with them. These songs were in the collection of the *YouTube* platform which offers free visualizations of its content.

Figure 8: Activity on *Google Forms*



Source: *Google Forms*.

With questions that required students to write texts and select alternatives, they needed to listen to and watch the videos, but only one attempt was allowed to be made for each activity.

According to Garafalo (2018, p. 8), “The main objective of this teaching model is to encourage students to learn in an autonomous and participatory way, based on real problems and situations”¹⁴. In order to try to encourage greater autonomy in the student, they need to be stimulated to get into contact with the English language outside the classroom.

And the last ability out of the four skills of language teaching, that is speaking, the teacher chose to work on during the corrections in the synchronous lessons so that the students could have an idea of the ways and means they could improve their pronunciation. It

¹⁴O principal objetivo deste modelo de ensino é encorajar os estudantes a aprenderem de forma autónoma e participativa, com base em problemas e situações reais (GARAFALO, 2018, p. 8).

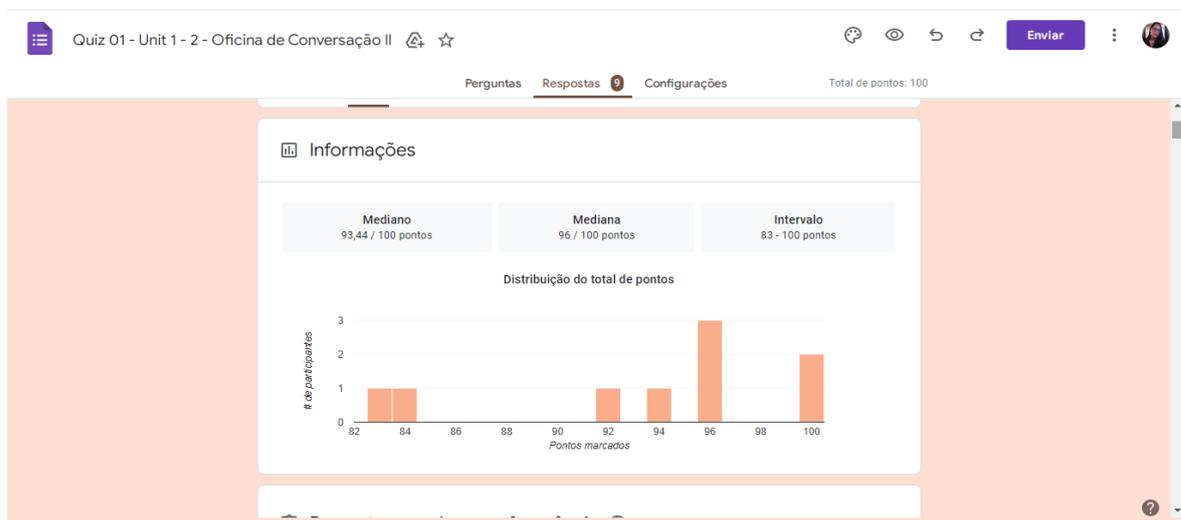
would also be an opportunity for them to feel more comfortable when trying to speak an additional language.

As Harmer (2007, p. 131) states, “It will probably be necessary for teachers to correct mistakes made during speaking activities in a different way from those made during a study exercise when students are repeating sentences, trying to get their pronunciation precisely right”. It seems that correcting mistakes on language activities asynchronously allows students to learn in a more natural and intuitive way.

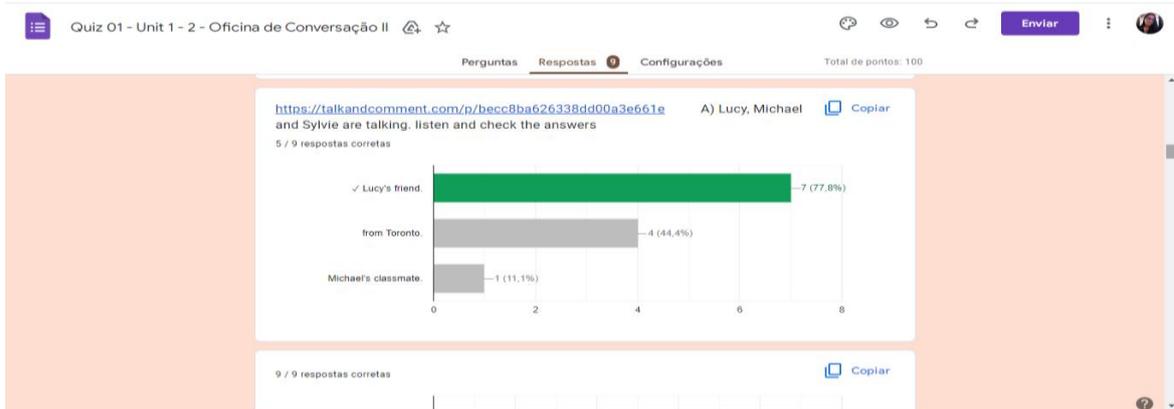
To conclude, we should note the possibility of a faster correction provided by the *google forms*, knowing that this tool allows the author to build the activity, and select which alternatives and answers are correct.

The general result which is shown in graphs or spreadsheets can be generated instantly in three different ways. The first possibility displays the summary that provides a broad overview of the whole activity. The second option shows the correct alternative and the score value. The third one deals with the performance of each student, that is, how an individual student has succeeded or not in each question.

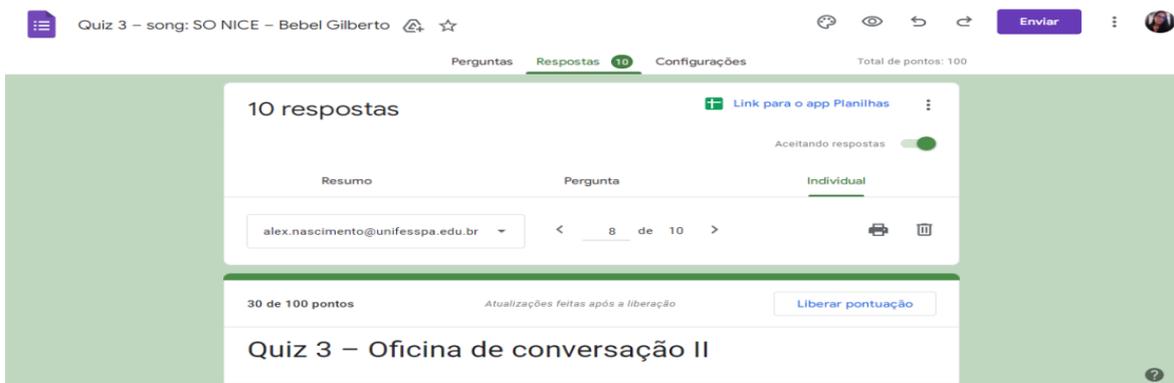
Figure 9: Activity results on *Google Forms*



Source: *Google Forms*

Figure 10: Activities Results on *Google Forms*

Source: *Google Forms*

Figure 11: Individual Activities Results on *Google Forms*

Source: *Google Forms*

From the results obtained by analyzing the graphs, the teacher has the possibility to focus on the needs of each student in a more specific way, since the basis of teaching argues that doubts and difficulties may be worked on in specific ways, favoring the characteristics of each student and their needs in the acquisition of knowledge.

Putting students at the center of learning and allowing teachers to experiment with different classroom methods and didactics encourage them to become autonomous learners. professors may act as supporters to raise student motivation.

Final Considerations

Summing up, the pandemic scenario was probably one of the most challenging situations ever, because there was very little time to reflect on how to redesign the activities to the online pedagogy. A worldwide concern was to teach focusing on how to maintain interactivity online. The informal environment may have helped the students feel more at ease to participate, but on the other hand as Luporuni (2020) argues, giving or attending a lesson just looking at a screen generates a feeling of isolation that was only partially counterbalanced with the chat.

Mentoring still has great importance in the development of students, promoting an exchange of experiences between teachers and students. The experience teaching assistants could get while interacting with the students involved in the project broadened their perspectives and helped them develop their skills before graduating.

It was perceived that even the younger students who tend to be more familiar with digital technology, revealed to have difficulty using new digital teaching tools, mainly when they played the role of authors of the pedagogical activities. Also, because digital technology is becoming more complex and faster as it advances.

From the point of view of the teaching assistants, this difficulty also occurred in adapting the teaching materials, considering that these adaptations were too specific in order to be applied in the digital environment, without losing their pedagogical content.

Finally, it should be taken into consideration that this research is limited to activities that were adapted and applied to a particular course in English at the undergraduate level. But this study can be used as a basis for another similar subject or any course that could approach different perspectives, or even cover other areas.

REFERENCES

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Algumas Reflexões Sobre a Abordagem Comunicativa, O Pós-Método e a Prática Docente**. Entre Línguas, Araraquara, v.1, n.1, p. 25-41, jan./jun. 2015.

COSME, E. **Ensino mútuo**. Andragogia Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.andragogia brasil.com.br/ensino-mutuo-metodo-lancaster>

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **The MEC teaching materials production: from the Teaching Material National Campaign to the School Material National Foundation**, Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 33, nº 65, p. 313-336, 2013.

GAROFALO, Débora. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado**. Nova Escola, 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>>. Acesso em: 05 de mar. 2021.

HARMER, Jeremy; DUNEY, Gavin; HOCKLY, Nicky. **How to Teach English with Technology**. Personal Education Limited. England. 2007.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. Personal Education Limited. England. 2010.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge. 2012.

LUPORINE, Antonella. **Implementing an online English linguistics course during the Covid-19 emergency in Italy: Teacher's and students' perspectives**, ASp. Italy. 2020.

MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher; MASUHARA, Hitomi. **Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide**. 3ª Edition John Wiley & Sons Ltd, The Atrium, Southern Gate. Chichester. West Sussex, PO19 8SQ, UK. 2013.

MENEZES, Ciléia Alves. **Analysis of the Use of Video Activities to Enhance Students' Aural and oral Skills at an Undergraduate Level at the Federal University of Pará in Bragança Campus in Brazil**. Dissertation (Master in Textual and Cultural Studies in English) - Facultad de Filosofía y Letras Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14ª Edição. Editora Hucitec. São Paulo. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 21ª Edição. Editora Vozes. Petrópolis. 2002.

RICHARDS, Jack; HULL, Jonathan; PROCTOR, Susan. **Interchange Fourth Edition**. Cambridge University. New York. USA. 2012.

RICHARDS, Jack C; FARRELL, Thomas S.C. **Professional Development for Language Teachers. Strategies for teacher learning**. Cambridge University. New York. USA. 2005.

SOUZA, Francisco de. **Material Didático Virtual Livre para o ensino e a aprendizagem de Italiano no âmbito dos centros de estudos de línguas do estado de São Paulo**: Caminhos da pedagogia pós-método. SP. 2018.

TOMLINSON, Brian. **Developing Materials for Language Teaching**. Bloomsbury Academic An imprint of Bloomsbury Publishing Plc 50 Bedford Square. London. UK. 2014.

UNIFESSPA, Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará. MARABÁ(PA). Edital N°12/2020 - Programa de Monitoria Geral - Edição de especial Período Letivo Emergencial.

UNIFESSPA. **Ensino remoto: Consepe aprova Período Letivo Emergencial na UNIFESSPA**. 2021. Available in: <<https://www.unifesspa.edu.br/noticias/4731-ensino-remotoconsepe-aprova-período-letivo-emergencial-na-unifesspa>>. Accessed on: 14 jun. 2021.

UNIFESSPA. *PROEG/DPROJ - Programa de Monitoria Geral 2021* - Edital N° 20/2020. Available in: <<https://www.unifesspa.edu.br/categoria-de-editais/bolsistas/4989-proeg-dproj-programa-de-monitoria-geral-2021-edital-n-20-2020.html>>. Accessed on: 14 jun. 2022.

Ur, Penny. **A Course in English Language Teaching. 2nd edition.** United Kingdom: Cambridge University Press. 2012.

VICENZI, Cristina Balensiefer; CONTO, Ferdinando; FLORES, Mateus Ericsson; ROVANI, Gisele; FERRAZ, Sabrina Caroline Calonego; MAROSTEGA, Milena Giotti. A Monitoria e seu papel no desenvolvimento da formação acadêmica. **Rev. Ciência. Ext.**v.12, n. 3, p. 88-94, 2016.

Do Material Instrucional Tradicional ao Material Didático: o papel do professor auxiliar nas aulas de Língua Inglesa na Unifesspa

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as adaptações das atividades didáticas desenvolvidas pelos monitores no período emergencial na Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará - UNIFESSPA. É uma pesquisa qualitativa que aponta como as adaptações foram feitas no contexto em que o ensino remoto foi implementado. Com base na observação e descrição das atividades antes e na plataforma do *google forms*, os resultados mostram os benefícios dessa ferramenta para o ensino de língua inglesa.

Palavras-Chave: Ensino Remoto; Material Didático; Monitoria.

Recebido em 10 de fevereiro de 2023
Aprovado em 23 de março 2023
Publicado em 12 de junho de 2023

Representações da Amazônia em “*O paleógrapho ou arte de aprender a ler letra manuscrita para uso das escolas da Amazônia*”

Rosângela do Socorro Nogueira de SOUSA¹
Narciza Ramos LAMEIRA²

Resumo: Este trabalho consiste em uma leitura crítica de um livro escolar utilizado na Amazônia que teve relevância para o cotidiano social na passagem do Império para a República. Para tanto, investigamos discursos presentes em ‘*O paleógrapho ou arte de aprender a ler letra manuscrita para uso das escolas da Amazônia*’ a fim de analisar as possíveis representações sociais no livro. A abordagem teórico-metodológica utilizada tem como base os estudos de Moscovici (2003), para conceituação da representação social; e, para realizarmos a análise e elucidarmos a noção de discurso, foi feito um curto delineamento desse conceito sob o ponto de vista da Análise de Discurso Crítica (ADC), a partir de Resende e Ramalho (2011). A análise indicou que as representações sociais contidas no livro apontaram para uma representação cujo nó estrutural gira em torno da natureza, recursos naturais e arquitetura urbana, silenciando aspectos socioeconômicos que pudessem deixar entrever os problemas sociais e afastar a imagem mental de paraíso idílico que, historicamente, paira sobre a região amazônica.

Palavras-chave: Representação Social; Amazônia; Paleógrapho.

Introdução

Os estudos sobre representação social são de grande relevância para a compreensão do mundo social. Dessa forma, analisar as representações sociais consiste em desvendar os eventos sociais que tiveram relevância para o cotidiano. Moscovici (2003, p.31) afirma “que nossas respostas aos estímulos estão relacionadas à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual nós pertencemos”. O autor relata, sobre representação, que “se, ao dirigirmos pela estrada, nós encontrarmos um carro tombado, uma pessoa ferida e um policial fazendo um relatório, nós presumimos que houve um acidente” (2003, p.3), pois esse conjunto de fatores nos conduz à representação psíquica de um acidente.

Com base nessa percepção sobre representação, o presente artigo se debruça sobre as representações sociais contidas no livro ‘*O Paleographo ou arte de aprender a ler a letra manuscrita*’. As bases teóricas que sustentam a análise fazem a interseção entre a Teoria das Representações Sociais, a partir dos pressupostos de Moscovici (2003), e a Análise de Discurso Crítica (ADC), desenvolvida por Norman Fairclough.

¹ Doutora em Linguística. Professora da Universidade Federal do Pará – Campus de Bragança. E-mail: rsns@ufpa.br.

² Aluna do curso de Letras – Língua Portuguesa – UFPA – Campus de Abaetetuba. E-mail: narcizaramos9@gmail.com

A análise do ‘*Paleographo ou arte de aprender a ler a letra manuscrita*’ (1906) centrar-se-á no modo como as capitais amazônicas, Belém e Manaus, aparecem descritas no livro. Nossa hipótese é de que as representações contidas no livro se pautam no imaginário da floresta, sendo definidas a partir dos aspectos relacionados à natureza, que ainda são as representações que se tem hoje sobre a região amazônica.

A pesquisa foi norteada pela seguinte questão: Quais traços marcam as representações sociais de duas das capitais Amazônicas, que possam esclarecer alguns dos aspectos de representação social que marcam o período de transição de Império para República, e permanecem até a atualidade?

Com essa perspectiva, pretendem-se analisar quais são as representações sociais predominantes no livro ‘*Paleógrapho ou Arte de aprender a letra manuscrita*’, 29ª edição, de 1906, na transição do Império para a República, considerando que “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (Moscovici, 2003, p.35).

Temos em mente que o objetivo primeiro deste manual era o trabalho com a letra manuscrita, mas os textos contidos nos livros traziam em si aspectos relacionados à grandiosa região amazônica que, inevitavelmente, eram incutidos na mente dos estudantes que tiveram contato com a obra assim como outros indivíduos que tomam a obra como referência de escolarização no período em que circulou nas escolas amazônidas. Essas representações, de certo, alimentam o imaginário e as concepções sobre a região, criando uma imagem que circulava e que, até mesmo hodiernamente, circula como retrato da Amazônia.

Como objetivos específicos, consideramos descrever quais aspectos são privilegiados nas descrições das cidades Belém e Manaus em fragmentos dos textos em que o autor apresenta as duas das capitais amazônicas e, ainda, analisar que aspectos são silenciados no discurso sobre as capitais a partir de trechos da obra em questão.

Embasados na perspectiva das representações sociais, analisaremos o *corpus*, retirado do livro. Por conseguinte, classificamos enunciados que remetem às categorias analíticas representação dos eventos sociais e presunção. Os resultados das análises apontam para a representação da Amazônia pelas riquezas e suas florestas e pelo silenciamento de aspectos sociais relevantes sobre a real situação dessas capitais na transição de Império para a República.

Em um primeiro momento, trataremos de expor as representações sociais através dos estudos de Moscovici (2003). Em seguida, abordaremos a ADC, por meio dos estudos de

Ramalho e Resende (2011). E, em um terceiro momento, delinearemos as categorias para a identificação das representações presentes no texto, seguido da análise e das considerações.

Representações Sociais

O primeiro teórico a se referir às representações sociais como representação coletiva foi Émile Durkheim. Segundo este autor, o pensamento individual seria um fenômeno puramente psíquico, mas que não se reduziria à atividade cerebral, e o pensamento social não se resumiria à soma dos pensamentos individuais (MOSCOVICI, 2003). Este autor destaca que a Sociologia viu as representações sociais como artifícios exploratórios, não se importando com sua estrutura ou dinâmica interna.

Filiado à corrente de pensamento Sociopsicológico, em que a psicologia social está situada no cruzamento entre os conceitos sociológicos e psicológicos, Moscovici (2003) observa que a psicologia social contemporânea persiste em apresentar um tipo de desenvolvimento descontínuo de paradigmas que mudam e se substituem. A psicologia social se preocupa somente com a estrutura e a dinâmica das representações, quando, para Moscovici, não existe separação entre o universo interno e o externo do sujeito, uma vez que este se situa em um universo social e material. Tratando de conceituar representações sociais, o autor indica que estas são entidades tangíveis:

Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, de um gesto, ou duma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria das nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos, e as comunicações que estabelecem. (MOSCOVICI, 2003, p.10)

Trata-se, portanto, de uma construção que o sujeito faz para entender o mundo e para se comunicar. As comunicações, nas representações sociais, têm papel fundamental, pois é através dela que se configura nosso cotidiano, no agir e interagir com os outros. Um indivíduo que nasce em uma determinada região adquire conhecimento, costumes e hábitos daquele lugar de origem, como em algumas regiões amazônicas, que costumam tratar de algumas enfermidades com ervas medicinais, e tal conhecimento é passado de pai para o filho, de uma família para outra, dessa forma se torna cultura regional. Segundo Moscovici (2003.p.8), “Esse exemplo além de ilustrar o papel e a influência da comunicação no processo da representação social, ilustra também a maneira como as representações se tornam senso

comum. Elas entram para o mundo comum e cotidiano que nós habitamos”, mas com resultados positivos e tornando-se uma realidade social para região, transmitindo saberes.

A teoria das representações sociais tem como objetivo explicar e compreender fenômenos sociais, considerando que, de acordo com Moscovici (2004), a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, o que significa que o indivíduo precisa conhecer o objeto ou sujeito para representar. Tornar familiar, no entanto, não está livre de nossas posições sociais ou interesses na forma como ao que consideramos ser o dever ser da representação. Nossa formação sócio-histórica, nosso lugar social, tem peso no modo como veiculamos determinadas representações como dado *a priori*.

Crusoé (2004) acentua que a Teoria das Representações Sociais, abordada em termos de processo, consiste em saber como se constroem as representações, como se dá à incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais.

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam conhecimento. Mas o estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em prática numa palavra, o poder das idéias - é o problema específico da psicologia social (MOSCOVICI, 2003, p.8)

As representações são sempre um produto da interação e comunicação, tomando forma e configuração específicas a qualquer momento, decorrente do equilíbrio específico dos processos de influência social, visto que é um sistema de valores, ideias e práticas, e com uma dupla função:

A primeira, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social, e controlá-lo e, em segundo lugar, possibilita entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p.21)

Desta feita, a escola tem papel importante na construção dessas representações, principalmente em momentos transitórios da história em que as representações ganham peso na conformação da sociedade aos projetos políticos. Nesse espaço de construções, a linguagem ganha espaço e, como discurso, carregam representações sociais e individuais, engendrando-se no senso comum, tão em descrédito no meio acadêmico. Conforme Moscovici (2003), o senso comum, com sua inocência, suas técnicas, seus arquétipos, comporta uma série de informações e impressões significativas quando se procura um referencial acerca de determinado tipo de conhecimento. Para Moscovici (2003.p.24), “a

teoria das representações sociais se mostrou suficientemente clara e precisa para apoiar e manter um crescente corpo de pesquisa”.

Considerando a perspectiva de que as representações sociais passam ao senso comum e se tornam já dado que sustentam aspectos ideológicos relacionados à sustentação de constrangimentos sociais, situações de desigualdade, inclusive acerca da exploração de recursos e retorno aos habitantes de regiões agressivamente exploradas, tomamos como aporte teórico, em uma perspectiva engajada de construção de sociedade, a Análise do Discurso Crítica (ADC), que toma o discurso como um momento das práticas sociais que influencia e é influenciado por essas práticas.

Diante disso, considerando que os textos podem ter efeitos causais sobre a realidade, a partir dos significados construídos nos textos, o modo como representamos a Amazônia, seja em textos da esfera pública, pedagógica etc. compreendemos a realidade amazônica hoje como fruto de um processo histórico pautado em uma representação, tal que

O movimento por justiça ambiental, neste caso, tem como base a compreensão de que secularmente a região amazônica é vítima de um modelo político, econômico e educativo escolar que tem atuado estrategicamente para ocultar a apropriação das suas riquezas naturais. Em tais estratégias persistem a invisibilização da população local, a desvalorização da sua cultura e, especialmente, a desqualificação dos seus saberes (ANDRADE, 2014). Estas questões têm reforçado uma rede de exclusão social e de problemáticas ambientais enquanto resultado da colonização, das políticas de “povoamento” e de comercialização da Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2017). Contudo, para combater tal problemática é necessário a participação social e, nesse sentido, os docentes são fundamentais ao processo de difusão e construção de outros saberes e representações sociais. (ANDRADE, 2018, p. 4)

Para dar sustentação a essa tese, apoiamos-nos nos pressupostos da Análise de Discurso crítica (ADC), apresentados na seção a seguir como aporte teórico-metodológico que dão conta dessas representações no discurso pedagógico presente no livro “O paleógrapho”, objeto de análise deste artigo. Em linhas gerais, corroboramos com a posição de Bueno (p. 79, 2008) de que “... a imagem aérea de uma floresta verde recortada por rios é a imagem mental mais recorrentemente associada à Amazônia.” As imagens recorrentes no senso comum são de selva, animais em meio às vias públicas e indígenas em tribos. Iconicamente, pode-se dizer que, ao referir-se à Amazônia, essa imagem representa a imagem que se encontra no imaginário popular e é alimentada por um histórico de relatos de viajantes, cartografia, filmografias e, também, no discurso pedagógico, lugar em que colocamos o Paleographo.

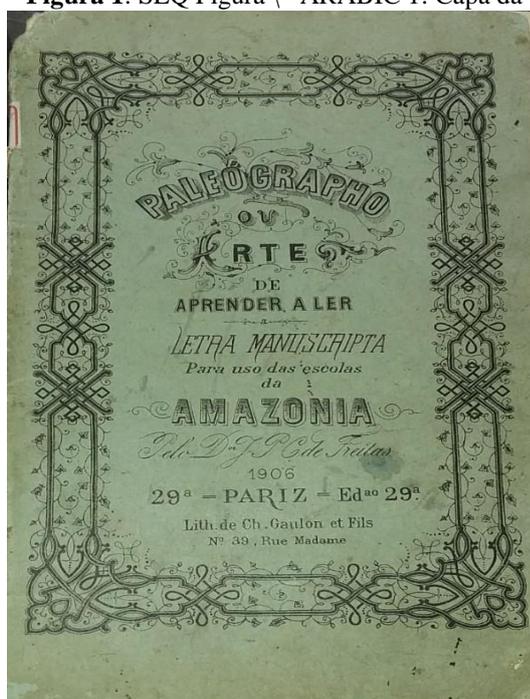
O Paleógrafo

Segundo Duarte (2018, p.111), “Na primeira metade do século XIX, a escolarização não era obrigatória no Brasil”, o que é indicativo de que não havia interesse dos governantes no desenvolvimento educacional do país. Essa falta de valorização, conseqüentemente, fez com que não houvesse investimentos para a publicação de obras didáticas para a região amazônica do norte do país. Contudo, Duarte (2018) afirma que

Na segunda metade do século XIX, além de ter sido um período de grande desenvolvimento das forças produtivas no mundo e também no Brasil, as lutas político-ideológica, especialmente, em favor da abolição da escravatura e pela República criaram um ambiente muito favorável à implantação do público leitor. (DUARTE, 2018, P. 114)

Dáí a necessidade de produzir obras que alcançasse esse público. Ver a necessidade de um público leitor não somente se configura como uma proposta de desenvolvimento social, mas uma proposta de desenvolvimento social pautada nos ideais de sociedade que pareciam pertinente ao sistema político da época. O livro *Paleógrapho ou arte de aprender a letra manuscrita* foi uma dessas obras que teve, em suma, uma grande contribuição para a formação intelectual de alunos das primeiras séries escolares.

Figura 1: SEQ Figura * ARABIC 1: Capa da



Fonte: Do arquivo pessoal das autoras

A preocupação em produzir uma obra que fosse usada na Amazônia, por si só, representa uma tentativa de criar uma identidade dentro da escola, desde os primeiros anos escolares, considerando toda a política de povoamento que foi feita em torno da ocupação da Amazônia, cuja origem estava em um projeto desenvolvimentista baseado na exploração de recursos naturais.

Duarte (2018, p.114) relata que “... muitos livros para infância, voltados para o ensino da leitura, foram produzidos em séries graduadas” como o livro de leitura *Paleógrapho ou arte de aprender a letra manuscrita*, que, conforme a autora é uma das obras que compreendem a transição do império para a república, alcançando dois momentos históricos da história do Brasil. Sobre sua organização, Batista (s/d) afirma que é possível inferir quatro grandes eixos: a primeira parte corresponde à apresentação do alfabeto, numerais, símbolos taquigráficos, abreviaturas e ornamentos para as letras do alfabeto. A segunda parte centra-se em textos sobre a temática nacional, a terceira apresenta textos literários e a quarta exemplos de epístolas manuscritas.

Especificamente, neste texto, serão analisadas as páginas cujas descrições correspondem aos dois grandes centros de desenvolvimento durante a Belle Époque, Belém e Manaus. Entendemos aqui a Belle Époque nos mesmos termos de Silva (2017), que nos apresenta em nota que a Belle Époque como o período de absorção de padrões culturais burgueses pelas capitais amazônicas, a partir de 1850. Essa absorção estava atrelada ao comércio da borracha no mercado internacional, pois, quanto mais a borracha se valorizava nesse comércio, “... mais as cidades de Belém, Manaus e a Amazônia de maneira geral se enredavam em relações de dependência financeira dos centros hegemônicos do capitalismo financeiro”. (SILVA, 2017, p. 55). A descrição desses dois centros urbanos compreende o intervalo da página 24 a página 31.

Sobre a representatividade da obra de Freitas, Duarte afirma que, em meio às produções de livros didáticos, consideradas significativas na Amazônia por ela, o livro *Paleógrapho ou arte de aprender a ler a letras manuscritas* teve seu lugar de destaque para a conscientização cultural amazônica. No entanto, é importante destacar que os aspectos culturais retratados estão atrelados a uma representação da Amazônia cujas características estão relacionadas mais aos aspectos arquitetônicos, pautados nos moldes da *Belle Époque*, e nos aspectos relacionados às riquezas naturais, pouco ou nada dito sobre as questões econômicas e sociais dos lugares descritos.

A pesquisa

A ADC baseia-se na teoria social, que tem Norman Fairclough como precursor. Ramalho e Resende (2011.p.13), assinalam a “linguagem como parte da prática social. Nessa perspectiva, o conceito de discurso é central, pois aponta tanto para o sistema quanto para seu uso contextualizado”. Com essa ideia de que um discurso dá sustento ao outro discurso, entende-se que todo texto tem um contexto e nem todo discurso tem uma só finalidade. O discurso político partidário é um exemplo explícito em que, com o intuito de persuadir prováveis eleitores, os candidatos formulam discursos enfáticos de forma que passe verdade em suas propostas eleitorais.

As autoras esclarecem que “A ADC não pesquisa a linguagem como um sistema semiótico nem como textos isolados, mas sim o discurso como um momento de toda prática social”. (Ramalho e Resende, 2011, p.14). Como a ADC não se prende a signos, isso significa que a todo o momento há produção de discursos no cotidiano de cada cidadão que refletem no seu meio social e cultural. Como afirma Ramalho e Resende (2011, p.17), “cada qual com suas particularidades e em seu contexto histórico, político e cultural, lançamos mão de discursos, gêneros e estilos específicos, em dadas situações sociais também específicas. Nesse sentido é que falamos em ‘discursos neoliberal’ por exemplo,”. Em suma, o discurso dá possibilidade ao cidadão de explicitar suas aquisições de experiências do seu mundo e em diferentes classes, exemplo disso é um discurso de um médico não se comparar ao discurso de um gari (RAMALHO e RESENDE, 2011).

Resende e Ramalho (2011, p.12) afirmam que “A ADC justifica-se por seu engajamento com a tradição da “ciência social crítica”, que visa oferecer suporte científico para a crítica situada de problemas relacionados do poder como controle”. Partindo desse pressuposto, tomaremos para análise fragmentos do livro paleógrafo ou arte de aprender a ler a letra manuscrita, identificando quais as representações sociais contida na obra de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas alimentaram o imaginário sobre a região amazônica na transição do Império para a República.

O presente trabalho utilizará dos recursos desta teoria para aprofundar-se nas análises das representações sociais contidas em fragmentos do livro Paleógrafo ou Arte de aprender a letra manuscrita, considerando o modo como as capitais amazônicas, mais especificamente Belém e Manaus, eram descritas no paleógrafo.

Conforme Resende e Ramalho (2011, p. 75), “A ADC objetiva oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso em relação a problemas sociais

contextualmente situados. Daí sua vinculação a um paradigma interpretativo crítico”. Consideramos que a representação da Amazônia vinculada nesses manuais de leitura alimentava o imaginário popular e, em função disso, criava um estereótipo da região que nem sempre correspondia à realidade, por isso optou-se pelos pressupostos da ADC como paradigma interpretativo crítico. Diante disso, observamos algumas categorias previstas na ADC que pudessem subsidiar a perspectiva da representação social da Amazônia e os aspectos ideológicos atrelados a essas representações.

Assim, optamos pela pesquisa qualitativa, de cunho documental, pois analisaremos as representações contidas no livro “Paleógrapho ou a arte de ler a letra manuscrita”, a fim de traçar um perfil do imaginário alimentado sobre a Amazônia em manuais escolares do início da República que permanecem até os dias atuais.

Conforme Bueno (2008),

Num sistema representacional os elementos constitutivos da representação são hierarquizados. Para compreender a organização da representação é preciso evidenciar qual é o elemento ou os elementos que lhe dão significação e de que forma os elementos periféricos organizam-se em torno dela (BUENO, 2008, p. 79).

Assim, as categorias analíticas eleitas para a análise das representações no Paleógrapho, a partir da perspectiva da ADC, visam apresentar as formas e significados associados ao modo de representar a Amazônia em livros de leitura naquele período transitório do Império para a República, buscando mapear as conexões entre o aspecto discursivo e o não-discurso que impactam/impactavam a sociedade amazônica.

Diante disso, dentre as categorias apresentadas por Ramalho e Resende (2011), optamos por duas, em particular, por se considerar que atendem à proposta de analisar as representações do espaço amazônico neste trabalho.

O primeiro dos aspectos discursivos/textuais é a **Representação de eventos/atores sociais**. Para tratar desse aspecto, as autoras citam uma série de perguntas, das quais se aplicam a essa pesquisa:

- a) “Que elementos dos eventos sociais representados são incluídos ou excluídos?”
- b) “Que elementos incluídos são mais salientes?”
- c) “Como tempo, espaço e a relação entre ‘tempos-espacos’ são representados?”

O segundo aspecto é a **Presunção**. Para a qual é necessário pensar as seguintes questões:

- a) “Que presunções existenciais, proposicionais ou valorativas são feitas?”;

b) “É o caso de se ver algumas presunções como ideológicas?”

Diante dessas questões apresentadas pelas autoras, analisaram-se as representações das duas capitais amazônicas, Belém e Manaus, de modo que se pudessem problematizar as presunções ideológicas assinaladas pelas representações dessas duas capitais no livro em estudo.

Reflexivamente, essas categorias são implementadas e relacionadas com os modos gerais de operação da ideologia propostos por Thompson (2002a), conforme tabela a seguir, retirado de Vieira & Ramalho (2016):

Tabela 1: Modos gerais de operação da Ideologia conforme Thompson

| Modos gerais de operação da ideologia | Estratégias típicas de construção simbólica |
|---|--|
| LEGITIMAÇÃO Relações de dominação são representadas como legítimas | RACIONALIZAÇÃO (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações) |
| | UNIVERSALIZAÇÃO (interesses específicos são apresentados como interesses gerais) |
| | NARRATIVIZAÇÃO (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente) |
| DISSIMULAÇÃO Relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas | DESLOCAMENTO (deslocamento contextual de termos e expressões) |
| | EUFEMIZAÇÃO (valorização positiva de instituições, ações ou relações) |
| | TROPO (sinédoque, metonímia e metáfora) |
| UNIFICAÇÃO Construção simbólica de identidade coletiva | PADRONIZAÇÃO (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado) |
| | SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE (construção de símbolos de unidade e identificação coletiva) |
| FRAGMENTAÇÃO Segmentação de indivíduos ou grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante | DIFERENCIAÇÃO (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo) |
| | EXPURGO DO OUTRO (construção simbólica de um inimigo) |
| REIFICAÇÃO Retratação de uma situação transitória como permanente e natural | NATURALIZAÇÃO (criação social e histórica tratada como acontecimento natural) |
| | ETERNALIZAÇÃO (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes) |
| | NOMINALIZAÇÃO/PASSIVAÇÃO |

| | |
|--|---|
| | (concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações) |
|--|---|

Fonte: Vieira & Ramalho (2016)

Os resultados dessa análise são apresentados na seção a seguir.

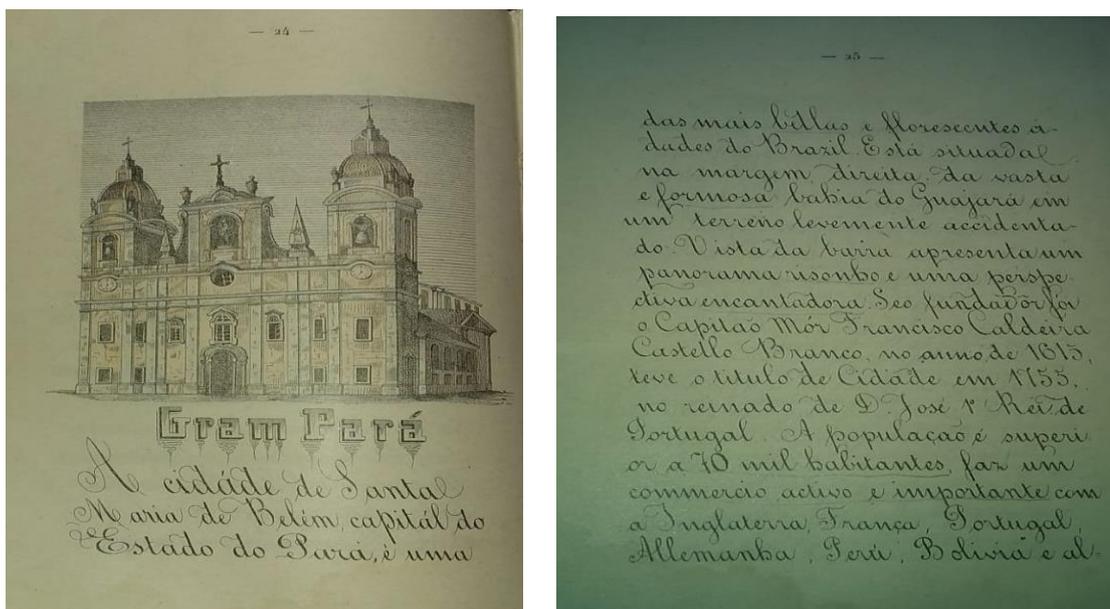
Representações da Amazônia e seus efeitos causais

Considerando que a representação cria no imaginário um conceito/estereótipo acerca do lugar ou pessoa representados, é possível entender os impactos que determinadas representações podem gerar sobre um grupo social, paisagem, região etc.

Uma teoria do “nó central” é proposta por Abric (1994), que demonstra a presença da mesma noção em outros autores, embora recebendo nomes distintos. A determinação do nó estruturante de uma representação social é essencialmente social e ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas da construção da representação. O nó central constitui um princípio organizador das representações, assegurando a coesão do conjunto da representação (Guimelli, 1994). Ele organiza a imagem do objeto e, ao mesmo tempo, o constrói (Flament, 1994). Para Flament (1994), quando a representação social é bem constituída, o objeto é totalmente definido pelo nó central da representação. (BUENO, p. 81, 2008)

No livro *Paleógrafo ou arte de aprender a ler a letra manuscrita*, Freitas (1906) enalta as capitais Amazônicas pelas riquezas de suas florestas.

Figura 2: SEQ Figura * ARABIC 2: páginas 24 e 25 do *Paleographo*



Fonte: Do arquivo pessoal das autoras

Na descrição da cidade de Belém, ou Santa Maria de Belém, capital do estado do Pará, Freitas (1906, p. 25) inicia categorizando como “*uma das mais belas e florescentes cidade do Brasil*”.

E segue a descrição, informando a localização geográfica da cidade em relação à baía do Guajará: “*está situada na margem direita da vasta e formosa Baía do Guajará*”

E aponta como levemente acidentado o terreno da cidade.

Nesses trechos, o autor faz uso dos adjetivos *belas*, *florescentes*, *vasta* e *formosa* para enaltecer apenas o belo da natureza, desconsiderando outros aspectos que também estão presentes. De uma vez que o autor em seu relato sobre a cidade de Belém menciona um comércio ativo, pressupõe haver trabalhadores que fomentavam a mão de obra deste comércio e que, possivelmente, teriam problemas de desigualdade social, porém são ignorados no relato do autor.

Essas representações mascaram uma série histórica de exploração da Amazônia e reafirmam as palavras de Andrade (2018), ao constatar que “Na Amazônia brasileira desta temporalidade, a lógica de desqualificação das realidades cotidianas e, portanto, as problemáticas ambientais, enquanto resultado da industrialização e derrubada da floresta revelam fortes evidências de esgotamento”. (ANDRADE, 2018, p. 5)

Dessa forma, os leitores são estimulados a crer na existência apenas do belo, não permitindo fazer uma leitura crítica da real situação da cidade, tendo em vista que o autor mascara possíveis desigualdades sociais que provavelmente assolavam os menos favorecidos.

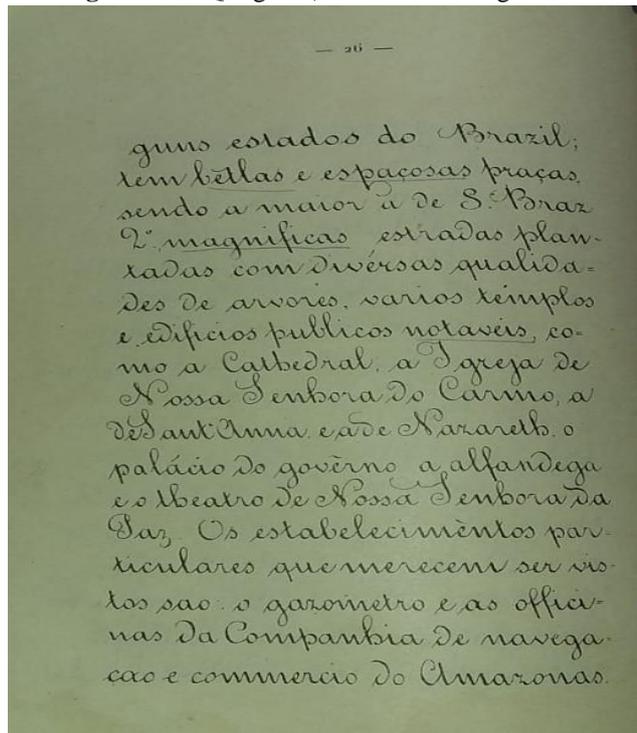
O autor enfatiza que o fundador da cidade de Belém foi o Capitão Francisco Caldeira Castelo Branco, na época do Império, com o rei D. José 1º, que governava Portugal e tinha um importante comércio com países como a Inglaterra, França, Portugal, Alemanha, Peru e Bolívia. O autor enaltece a beleza arquitetônica quando descreve que a cidade tem “*belas praças, sendo a maior a de S. Braz*”, continua seu olhar para a natureza quando descreve variedades de árvores, porém apresenta os prédios notáveis como: Catedral de Nossa Senhora do Carmo, Nossa Senhora de Nazaré, o Palácio do Governo e o Teatro da Paz. Sobre isso, é importante observar que se apagam diante da descrição das ‘belezas arquitetônicas’ as condições em que foram sendo erigidas. Silva (2017) nos alerta para o fato de que:

...a exaltação positiva do “período áureo da borracha” é constante nos discursos governamentais e de alguns intelectuais, por fazer alusão a um “desenvolvimento” econômico acelerado e que não se repetiu mais na região. Por que só se fala sobre a Belle Époque, enquanto um empreendimento desenvolvimentista, e se esquece das condições nas quais esse período foi construído? No entanto, o outro lado da história não é tão divulgado nos diversos segmentos da sociedade: as inúmeras vidas

perdidas em prol da construção do teatro ou das obras arquitetônicas inspiradas nos modelos europeus. (SILVA, 2017, p. 54)

Assim os fatos históricos que sustentam as grandes construções arquitetônicas são silenciados em favor da exaltação de uma beleza que traz em si os traços do estrangeiro, sustentado sobre as condições precárias dos moradores locais.

Figura 3: SEQ Figura * ARABIC 3: Página 26 do



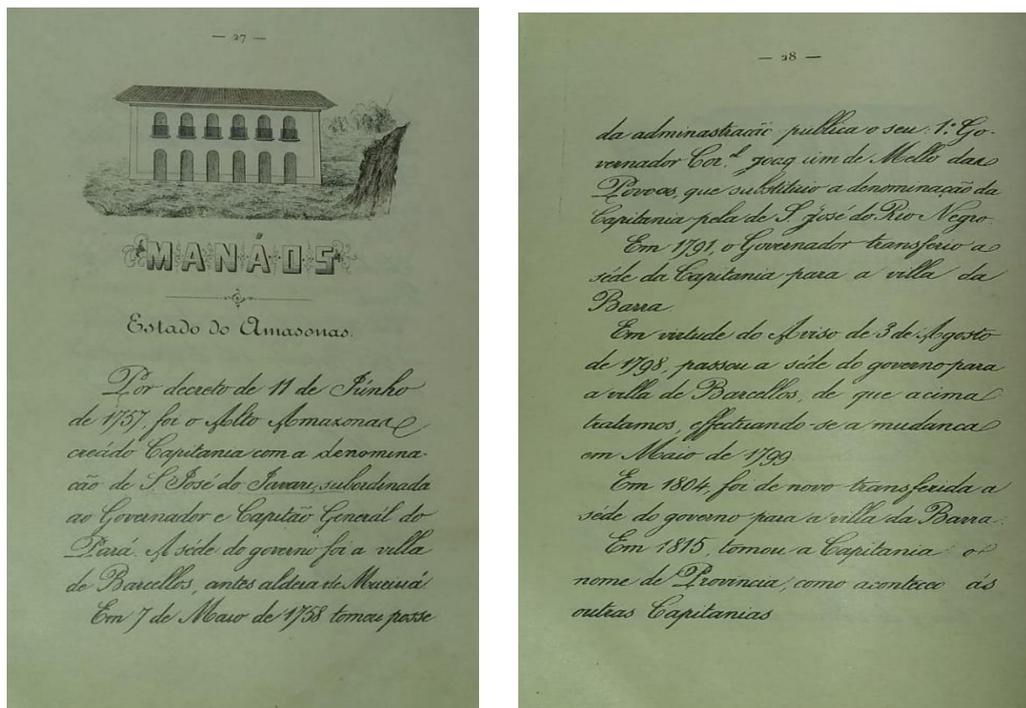
Fonte: Do arquivo das autoras

Podemos notar que os moradores da cidade de Belém são excluídos da descrição, que só enfatiza que “A cidade de Santa Maria do Pará, é uma das mais belas e florescentes cidades do Brasil”, usando adjetivos como “belas, formosa, encantadora, espaçosa, e notáveis” para destacar os aspectos relacionados à natureza quando relata que ela “está situada às margens direita da vasta e formosa baía do Guajará”. Além disso, a cidade é definida como um lugar que “apresenta um panorama risonho e uma perspectiva encantadora, imprimindo sua subjetividade na apreciação da cidade do ponto de vista estético. A população, no entanto, só é referida em termos quantitativos, quando o autor aponta que “a população é superior a 70 mil habitantes”, em nada acrescentando sobre as características dos moradores da região.

A descrição da capital do Amazonas apresenta as mesmas características da capital do Pará. Freitas (1906 p. 27, 28, 29, 30, 31) inicia a apresentação de Manaus com dados referentes de como era conhecida, em 1757, Alto Amazonas, denominada capitania. Na época, tinha o capitão José do Favore em seu comando e subordinado ao capitão general do Pará.

No ano de 1758, seu primeiro governador é empossado, o coronel Joaquim de Mello, porém, no ano de 1815, deixa de ser companhia e passa ser província, perdendo o título de província em 1824, e passando a ser subordinada ao Pará. No ano de 1889, o Alto Amazonas era transformado em estado, com a consolidação da cidade de Manaus. Freitas (1906) afirma que

Figura 4. SEQ Figura * ARABIC 4: páginas 27 e 28 do Paleógrapho



Fonte: Do arquivo pessoal das autoras

“Manaus está assentada na margem esquerda do rio negro duas léguas de distancia do Amazonas”.

A cidade é vista pelo autor como pitoresca e o que lhe confere ‘graça’ e ‘elegância’ são as pontas que interligam as partes da cidade sobre os canais.

*“A topografia da Capital é muito **pitoresca**; dois canaes a dividem em três partes, ligadas por meio de pontes de madeira, que lhe dão **graça** e **elegância**”.*

De acordo com o dicionário Online de Português, o termo pitoresco pode ser entendido como um adjetivo que remete às ideias de:

Inusitado ou interessante; que se sobressai pela excentricidade.

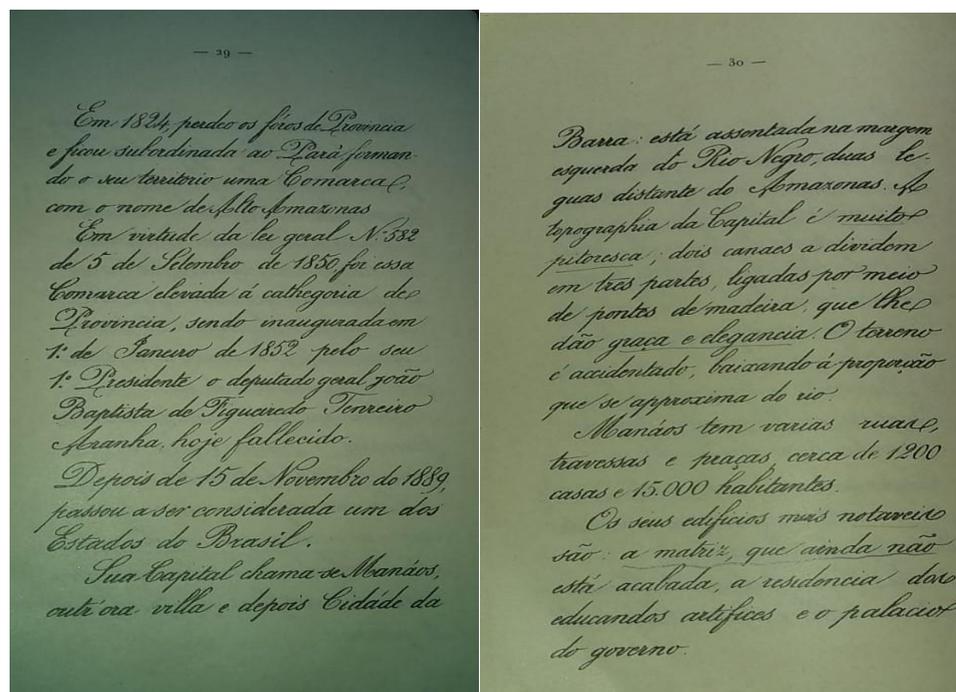
Capaz de divertir; divertido ou recreativo.

De essência própria e diferente; característico.

Que é merecedor de uma pintura, representação ou quadro.

Assim, pode-se entender que a cidade de Manaus tem sua valoração baseada em aspectos que a colocam no campo do excêntrico, lúdico ou contemplativo. Um lugar que se caracteriza por aspectos subjetivos que excluem a dinâmica social da cidade, com seus problemas socioeconômicos e políticos.

Figura 5. SEQ Figura * ARABIC 5:



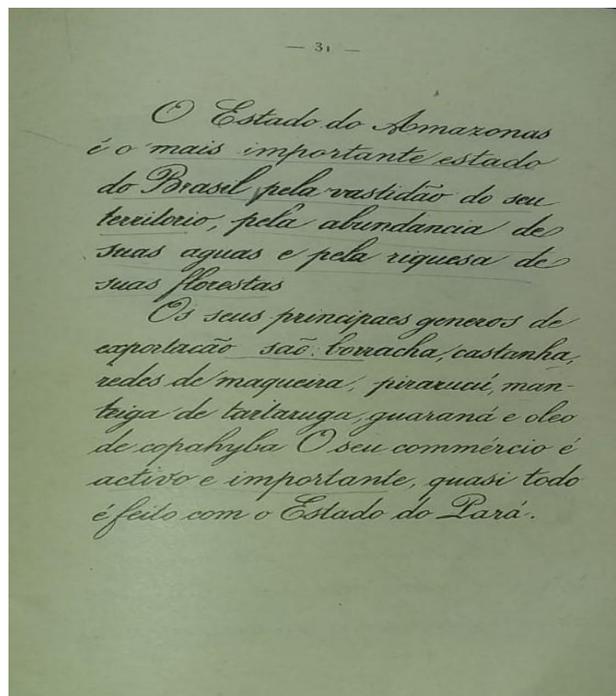
Fonte: Do arquivo pessoal das autoras

Os termos graça e elegância aparecem no texto como valoração estética da cidade, mesmo tendo seu terreno acidentado. Os aspectos privilegiados na descrição da cidade dizem respeito à existência de ruas, travessas, praças e número de casas – mil e duzentas – e habitantes - quinze mil. A arquitetura da cidade é valorada em termos de notoriedade, sendo a matriz, a residência dos educandos artífices e palácio do governo os mais notórios, prédios que representam o campo religioso, educacional e político.

Freitas (1906) continua deixando claro em sua obra o poder mandatário dos capitães que eram autoridade na época que governavam as cidades, como a cidade de Manaus que era governada pelo capitão José de Favare, cuja caracterização é pautada em termos como “*pitoresca, graça e elegância, notáveis para descrever a cidade de Manaus. Seus habitantes continuam sem tanta valorização quando o autor menciona que sua população é formada de 15 mil habitantes, as construções arquitetônicas com seus “edifícios notórios” como a matriz que ainda estava inacabada, exemplifica a importância do estado do Amazonas como*

*“**mais importante** estado do Brasil pela vastidão do seu território, pelas abundâncias de suas águas e pela riqueza de suas florestas”.*

Figura 6: SEQ Figura * ARABIC 6: página 31 do Paleographo



Fonte: Do arquivo das autoras

O autor deixa claro que o comércio é ativo, pois o estado comercializa gêneros de exportação como, a borracha, a castanha, redes de mangueiras, pirarucu, manteiga de tartaruga, guaraná e o óleo de copaíba, gêneros cujo valor comercial indicia a importância comercial do lugar, perspectiva sobre a Amazônia que permanece até a atualidade. O estado obtinha um comércio abrangente com a borracha, redes de mangueiras, manteiga de tartaruga, guaraná e óleo de copaíba que em sua maioria escoavam para o estado do Pará.

A importância da cidade é posta a partir da vastidão territorial, abundância de água, recurso caro à sociedade, e as riquezas advindas da natureza. Assim, o nó estruturante da

representação está relacionado a três aspectos: a paisagem, as riquezas e à geografia da região, e a valoração é estabelecida com base nos recursos que garantem algum retorno ao governo em termos de extensão e em termos econômicos, ficando excluídos aspectos relacionados à riqueza cultural e à situação socioeconômica dos habitantes da região.

CONSIDERAÇÕES

O autor descreve a cidade de Belém por sua riqueza florestal, suas praças e expõe a maior de S. Braz, seus prédios arquitetônicos imponentes como as catedrais que traziam em suas construções traços europeus, a beleza é exaltada até quando o autor aponta o “Terreno levemente acidentado”; a natureza é valorizada de forma que o autor em seu discurso só visualiza a cidade vista de outra margem, como se as florestas às margens da Baía do Guajará fosse território trafegável normalmente pelos habitantes de Belém, deixando ao leitor a impressão de que a cidade só tinha a beleza das florestas. A população é apresentada somente em um montante de 70 mil, não são valorizados os que já, na época, faziam com que a cidade de Belém crescesse tanto em território quanto em desenvolvimento e problemas sociais, que o autor deixa completamente implícito.

Da mesma forma, a cidade de Manaus segue o mesmo paralelo. Na visão de Freitas (1906), a natureza é tida como bela, porém seu comércio é completamente extrativista, isto nos sugere a presença das representações sociais quando o autor apresenta as duas cidades de uma vez que a obra era livro de leitura para as escolas da Amazônia.

Moscovici (2003, p. 29) descreve uma crença no “pensamento primitivo” onde “o poder ilimitado da mente” e que o “pensamento é uma réplica do objeto”, daí o olhar do autor da obra em questão colocar seu olhar primitivo de uma cidade bela, risonha de muitas florestas, e prédios notáveis”. Esse seria o seu olhar psíquico, porém externa essa representação, apontando o que de concreto a cidade tinha no momento, uma vez que a margem da cidade era vasta de plantas nativas amazônicas e as construções arquitetônicas eram de uma imponência notável, com moldes europeus que na época eram replicados.

A partir da perspectiva da ADC, podemos perceber que o autor se preocupa em expor somente as características que, para ele, eram importantes, como as belezas naturais, as riquezas extrativistas e a atividade comercial. Nos fragmentos, podemos perceber características da categoria analítica representação do espaço: florestas extensas e rios em abundância. Como se trata de um livro de leitura para as escolas, as representações sociais que o autor transmitia de uma cidade em que só havia as belezas das florestas e dos prédios que,

para ele, eram “notáveis” criam, no imaginário popular, a relação entre a região amazônica e as riquezas naturais apenas, apresentando-a como espaço a ser ‘civilizado’ cujo impacto sobre a região reverbera até a atualidade.

Outros aspectos eram silenciados como, por exemplo, as atividades culturais, os costumes das pessoas que habitavam esses lugares e, de certo modo, os problemas sociais da região. Isso significa que o autor indiretamente induzia a sociedade a crer que as cidades eram completamente livres de qualquer problema social, afirmando que a arquitetura das cidades era composta de “edifícios notáveis”. O foco na arquitetura aponta para uma valorização do que lhe é externo, pois essa arquitetura, na verdade, representava o aspecto europeu dessas cidades dada a influência da *Belle Époque* nessas construções.

No que diz respeito à presunção, duas proposições não necessárias: A região amazônica é representada como um lugar de belezas e riquezas naturais e primitivas a serem exploradas e a arquitetura é valorizada pela sua aproximação com o ideal europeu. As características da vida do povo da região são silenciadas assim como a sua descrição, o que faz com que essas representações ainda hoje ecoem na memória coletiva, gerando uma representação que coloca as cidades da região, no imaginário estrangeiro, como terra de indígenas e de mata, assim como de atraso tecnológico ou lugar primitivo.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de. A Amazônia Além das Florestas, dos Rios e das Escolas : Representações Sociais e Problemas Ambientais. **Ambiente & Sociedade**, v. 21, p. 1–18, 2018.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Paleógrafos ou Livros de Leitura Manuscrita: Elementos para o Estudo do Gênero. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Batista/batista.htm>. Acesso em dez. de 2022.

BUENO, Magali Franco. Natureza como representação da Amazônia. **ESPAÇO E CULTURA**, UERJ, RJ, N. 23, P. 77-86, JAN./JUN. DE 2008.

DUARTE, R. D. Livros escolares de leitura da Amazônia: produção, edição, autoria e discursos sobre educação de meninos, civilidade e moral cristã. 365. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

FREITAS, J. P. C. Paleographo ou Arte de aprender a ler a letra manuscrita: para uso das escolas da Amazônia. 29. Ed. Paris: Lith. De Ch. Gaulon, 1906.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Bruno Pacheco. Comunicação: controle e rebeldia. In: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes. *Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2017. p. 42-53. Disponível em:

http://www.aba.abant.org.br/administrator/product/files/101_00175589.pdf. Acesso em dez. de 2022.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane (2011). **Análise de discurso (para) a crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas - SP: Pontes Editores. (Coleção Linguagem e Sociedade, vol. 1).

Amazônia representations on “*O paleógrafo ou a arte de aprender a ler letra manuscrita para uso das escolas da Amazônia*”

Abstract: This paper consists of a critical reading of a school textbook used in the Amazônia that had relevance to social daily life in the passage from the Empire to the Republic. We investigated discourses present in ‘*O paleógrafo ou arte aprender a letra manuscrita para uso das escolas da Amazônia*’ in order to analyze the possible social representations in the book. The theoretical-methodological approach used is based on the studies by Moscovici (2003) to conceptualize social representation; and, in order to carry out the analysis and elucidate the notion of discourse, a short delineation of this concept was made from the point of view of the Critical Discourse Analysis (CDA) of Resende and Ramalho (2011). The analysis indicated that the social representations contained in the book pointed to a representation whose structural knot revolves around nature, natural resources and urban architecture, silencing socioeconomic aspects that could hint at social problems and remove the mental image of an idyllic paradise that, historically, hovers over the Amazônia.

Keywords: Social Representation; Amazônia; Paleógrafo

Recebido em 09 de março de 2023
Aprovado em 08 de abril 2023
Publicado em 12 de junho de 2023

A Escrita de si como legado do Romantismo

Denise Noronha LIMA¹

RESUMO: Marcando direta ou indiretamente todo o século XIX, o Romantismo tem sua principal base filosófica no pensamento alemão. O complexo conjunto de ideias do movimento, que as obras do período manifestam, não ficou reduzido a seu momento histórico, mas influenciou culturalmente outras gerações, até a contemporaneidade. Dentre as várias formas de pensamento que atestam a influência do Romantismo, nosso estudo pretende analisar a constituição da escrita de si, também chamada de literatura autobiográfica ou memorialística, a partir de seu fundamento: a noção de individualidade, comumente considerada como uma forma de narcisismo. Partindo das matrizes filosóficas do Romantismo, a ideia de individualidade sofreu no século XX alterações que acompanharam as mudanças sociais advindas da modernidade, criando um sujeito que, antes de buscar o Ideal, preocupa-se em conhecer-se ou se fazer conhecer por meio da escrita de sua própria vida.

Palavras-chave: Romantismo. Individualidade. Narcisismo. Escrita de si.

Introdução

É possível mensurar a importância de um movimento literário de três modos, pelo menos. Primeiro, pelo impacto cultural de sua atuação no período em que ocorreu; segundo, pelas obras que produziu; e terceiro, pelas ideias que propagou e que sobreviveram ao próprio movimento. No primeiro caso, o critério nem sempre é seguro, pois a recepção favorável de um estilo de época ou de uma tendência por seus contemporâneos não é suficiente para lhe assegurar a posteridade: o interesse das gerações seguintes poderá ser meramente documental, como acontece hoje em relação a algumas das vanguardas europeias, por exemplo.

Os dois últimos modos, no entanto, avaliam um fator importante: o legado do movimento (seja ele literário, cultural, político ou filosófico), ou seja, as obras e as ideias que, além de documentar a sua existência, em alguns casos são responsáveis por uma espécie de desdobramento da sua essência, mesmo muito tempo após o seu declínio. Inclui-se neste último caso o Romantismo. Presente em todo o século XIX – vigorando na primeira metade e, na segunda, sendo combatido pelo Realismo e influenciando o Simbolismo -, o Romantismo tem suas bases filosóficas situadas no século anterior, com o pensamento alemão.

Essa delimitação histórica, embora relativa, como tudo o que se refere à periodização literária, deve nos situar diante do contexto do movimento, e nos manter livres do risco de

¹Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* FAFIDAM. Doutora em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Contato: denise.noronha@uece.br.

extrapolar os seus limites. Por outro lado, tais limites não devem impedir o estabelecimento de relações entre o Romantismo e alguns fenômenos culturais que podem ser admitidos como seu legado para a contemporaneidade. Em suma, procuraremos evitar os extremos da contextualização desse movimento, como sugere Gerd Bornheim (2005, p. 75):

Por um lado, a interpretação do Romantismo é reduzida, frequentemente, a limites cronológicos estreitos, tendendo a esgotá-lo em manifestações mera e simplesmente literárias; o problema sofre, assim, uma simplificação injustificável. Por outro lado, em um extremo oposto, há autores que pretendem encontrar, senão movimentos, ao menos traços ou tendências românticas através de toda a História da Civilização; o dualismo romântico-clássico, segundo esses autores, constituiria a polaridade básica de motivos que permitiria explicar, em obediência a seu antagonismo exclusivista, todo o desenvolvimento da cultura.

Nosso objetivo não deve ser confundido com o segundo exemplo dos extremos a que Bornheim se refere: aquele que vê na história da civilização ocidental uma espécie de movimento pendular que faz alternar duas forças que se substituem periodicamente, caracterizando um exemplo de eterno retorno. Embora interessante, essa ideia não se sustenta porque, conforme lembra Bornheim (2005, p. 76), ela ignora o dinamismo da história, que foge à rigidez do esquema. Pensando também dessa forma, esclarecemos que nosso intento não é afirmar que o Romantismo sobrevive na contemporaneidade através da escrita autobiográfica, por exemplo. No entanto, é possível reconhecer alguns princípios desse movimento na condição do sujeito que olha para si mesmo, ou para o seu passado, e tenta revelá-los pela escrita. É o vínculo entre esse Eu autobiográfico e o Eu romântico que buscaremos elucidar.

O Eu do Romantismo

As matrizes filosóficas do Romantismo formaram-se com o pensamento de Fichte - a transcendência do Eu - e de Schelling - a Natureza como individualidade orgânica. Ambas “quebram a uniformidade da razão e a conseqüente forma de individualismo racionalista, ao mesmo tempo que a concepção mecanicista da natureza” (NUNES, 2005, p. 56). O idealismo de Fichte postula o primado da autoconsciência, ou seja, a consciência do sujeito como mediadora entre si mesma e a realidade, que é instaurada pelo sujeito. Para Benedito Nunes,

a autoconsciência, trama formada na intuição intelectual de mim mesmo que possibilita o princípio gerador do saber – intuição indistinta do ato que, instaurando o meu ser, instaura, ao pensá-lo, o próprio mundo – também serve de fundamento à realidade (NUNES, 2005, p. 57).

Compreende-se, portanto, que esse avultamento do sujeito tenha-se tornado a principal característica do Romantismo. Segundo o pensamento de Fichte, a expansão do Eu faz dele um incondicionado absoluto que condiciona todo o resto, ou seja, o Não-eu: “o Eu coloca o Não-eu no Eu” (BORNHEIM, 2005, p. 87). Dessa forma, a realidade não é simplesmente explicada pelo Eu, mas é também posta por ele. Muito além do racionalismo cartesiano, que separa o sujeito do objeto, vigora neste caso o princípio metafísico, ou o idealismo, segundo o qual não há dois mundos distintos, o do Eu e o do Não-eu: “para Fichte só há, em última instância, um único mundo que é o do Eu puro. A esfera do Não-eu é derivada da do Eu e todo dualismo é superado pela consideração do Não-eu como mero produto do Eu puro” (BORNHEIM, 2005, p. 87). A superação do dualismo fortalece o Eu, elevando-o à razão da existência do ser no mundo: o Eu é o próprio mundo. Foi principalmente esse princípio de unidade (entre o Eu e o Não-eu) que fez de Fichte o filósofo do Romantismo, admirado pelo grupo formado pelos irmãos Schlegel, Novalis, Schleiermacher, Schelling e outros nomes responsáveis pela consolidação do movimento.

Friedrich Schlegel acrescentará à filosofia de Fichte um elemento relativamente negligenciado por este: a valorização da arte e, conseqüentemente, do artista, o único capaz de superar em parte a oposição entre o real e o ideal. Se, para Fichte, a consciência humana condena o homem a viver sempre no âmbito do finito, em busca do infinito, ou seja, condenando ao dever-ser, Schlegel acredita que a arte pode, não eliminar os obstáculos, mas aproximar-se, mais do que a filosofia, do Ideal. É o domínio do artista sobre o real que permite esse avanço, impossível para os outros homens:

Se a filosofia não consegue concretizar o ideal da liberdade, a arte pode ao menos indicar um caminho que leve a tal concretização. De onde vem esse poder da arte? Na criação artística, o homem serve-se do sensível para dominá-lo e, através desse domínio, o Não-eu, o mundo sensível, como se espiritualiza, se idealiza. Através da idealização que é a obra de arte, estabelece-se a unidade entre o real e o ideal (BORNHEIM, 2005, p. 87).

O autor adverte que, embora essa ideia já tivesse aparecido em alguns ensaios de Schiller, é Goethe quem exerce maior influência sobre Schlegel, com a sua tese de que o artista pode realizar a síntese entre o real e o ideal. Seja como for, o importante é reconhecer a relevância que essa teoria atribui ao artista e, em última instância, ao Eu. Por meio da arte, produzindo-a ou fruindo-a, o Eu se aproxima mais da liberdade ideal. No último caso, em relação ao espectador da obra de arte, o artista passa a ser considerado o mediador entre os

homens e o divino, o Absoluto; daí a sua importância para a sociedade, segundo os românticos.

Um exemplo, dentre tantos, entre as obras do Romantismo em que o poeta é alçado à categoria de vate, de sacerdote, sendo por isso respeitado por todos, é o romance *Eurico, o presbítero*, de Alexandre Herculano, publicado em Portugal, em 1844. Ambientado na Idade Média, tem como cenário a guerra entre mouros e cristãos na Península Ibérica, protagonizada por Eurico, um cavaleiro espanhol que, abatido por uma profunda decepção amorosa, encerra-se num presbitério, até que o destino o faça novamente cavaleiro e amante impossível. Embora drasticamente resumido, o enredo já deixa entrever a força da personagem, ou do sujeito, que por isso mesmo dá título ao romance. Eurico é o típico herói romântico: honrado, belo, forte, corajoso, amoroso e leal. E ainda poeta, segundo o perfil proposto por Schlegel. A apresentação de Eurico no capítulo III, intitulado “O poeta”, confirma isso. Inicialmente, o narrador descreve o hábito das caminhadas solitárias do herói e sua vigília ao longo da noite:

Muitas vezes, pela tarde, quando o sol, transpondo a baía de Carteia, descia afogueado para a banda de Melária, dourando com os últimos esplendores os cimos da montanha piramidal do Calpe, via-se ao longo da praia vestido com a flutuante estribeira o presbítero Eurico, encaminhando-se para os alcantis apurados à beira-mar. Os pastores que o encontravam, voltando ao povoado, diziam que, ao passarem por ele e ao saudarem-no, nem sequer os escutava, que dos seus lábios semiabertos e trêmulos rompia um sussurro de palavras inarticuladas, semelhante ao ciciar da aragem pelas ramas da selva. Os que lhe espreitavam os passos, nestes largos passeios da tarde, viam-no chegar às raízes do Calpe, trepar aos precipícios, sumir-se entre os rochedos e aparecer, por fim, lá ao longe, imóvel sobre algum píncaro requemado pelos sóis do estio e puído pelas tempestades do inverno. Ao lusco-fusco, as amplas pregas da estribeira de Eurico, branquejando movediças à mercê do vento, eram o sinal de que ele estava lá; e, quando a lua subia às alturas do céu, esse alvejar de roupas trêmulas durava, quase sempre, até que o planeta da saudade se atufava nas águas do Estreito. Daí a poucas horas, os habitantes de Carteia que se erguiam para os seus trabalhos rurais antes do alvorecer, olhando para o presbitério, viam, através dos vidros corados da solitária morada de Eurico, a luz da lâmpada noturna que esmorecia, desvanecendo-se na claridade matutina (HERCULANO, 1996, p. 18).

Intrigada com a atitude ensimesmada e misteriosa de Eurico, a população de Carteia especula a sua causa, até que o segredo se revela: ela era o autor de belos hinos religiosos que se cantavam nas paróquias e até na catedral. A reputação do presbítero é elevada, de suspeito de crimes a quase santo, por ser poeta:

O caráter de poeta tornou-o ainda mais respeitável. A poesia, dedicada quase exclusivamente entre os visigodos às solenidades da igreja, santificava a arte e aumentava a veneração pública para quem a exercitava. [...] Desde então ninguém mais lhe seguiu os passos. Assentado nos alcatis do Calpe, vagabundo pelas campinas vizinhas ou embrenhado pelas selvas sertanejas,

deixaram-no tranquilo embalar-se nos seus pensamentos. Na conta de inspirado por Deus, quase na de profeta, o tinham as multidões (HERCULANO, 1996, p. 20).

A presença da natureza, nesses excertos do romance, é a primeira evidência a se registrar. A natureza não assume na narrativa romântica a função simples de cenário ou pano de fundo; ela é o lugar com o qual o protagonista compõe um único quadro: ele faz parte da paisagem, está integrado nela, assim como ela faz parte dele. Essa unidade manifesta-se, por exemplo, na imagem do herói desaparecendo entre os rochedos e reaparecendo nos píncaros, com suas vestes brancas como a lua a tremular ao vento, como o fariam os ramos de uma árvore, se lá houvesse. Aliás, não estranha que seu sussurro semelhasse “ao ciciar da aragem pelas ramas da selva”. Incompreendida pelos outros homens, sua linguagem lhes parece inarticulada, e talvez o seja até o momento de colocá-la no papel, dominando o real como uma parte de si mesmo: a poesia transfigura-se então no poema.

As vestes brancas ao vento também constroem uma imagem cara aos românticos: a do poeta como profeta. Visto de longe, ele é aquele que sobe às alturas para se aproximar de toda a fonte de inspiração - Deus. Sua meditação – a filosofia – mostra-lhe o caminho, mas apenas a arte, que transfigura o real nos cânticos escritos à luz da lâmpada noturna, permite-lhe a condição de inspirado. A solidão, que aparece nesses trechos como necessidade do artista para que este possa integrar-se na natureza, também é indispensável para o encontro do sujeito consigo mesmo. Essa lição os românticos a receberam de Rousseau.

Pode-se dizer que a matriz da filosofia de Jean-Jacques Rousseau é a superioridade do sentimento em relação à razão, e por isso ele é considerado o precursor do Romantismo. Não se trata apenas da sua teoria do “bom selvagem”, que defendia o retorno do homem a um estado de inocência que a sociedade moderna impossibilitava; trata-se, principalmente, da atitude de voltar-se sobre si mesmo, examinando seus sentimentos para conhecer-se e, por este meio, conhecer todos os homens. Esse pensamento, aliás, tem um equivalente antigo nos *Ensaio*s de Montaigne, para quem cada homem traz inteira em si a condição humana:

Apresento uma vida das mais vulgares, que nada tem de especial. A vida íntima do homem do povo é de resto um assunto filosófico e moral tão interessante quanto a do indivíduo mais brilhante; deparamos em qualquer homem com o Homem. Tratam os escritores em geral de assuntos estranhos à sua personalidade; fugindo à regra – é a primeira vez que isso se verifica – falo de mim mesmo, de Michel de Montaigne, e não do gramático, poeta ou jurisconsulto, mas do homem. Se o mundo se queixar de que só fale de mim, eu me queixarei de que ele não pense somente em si (MONTAIGNE, 1961, p. 142).

Em Montaigne, no entanto, o autorretrato – forma escolhida para suas meditações – unido ao estilo, digamos, didático do ensaísta, torna menos ostensiva a presença do sujeito da escrita. Embora em ambos os autores possamos apontar uma motivação política para os seus escritos autobiográficos, em Rousseau predomina a marca do ressentimento. Seja, por exemplo, nas *Confissões*, escritas entre 1765 e 1770 ou em *Os devaneios do caminhante solitário*, compostos de 1776 até a sua morte, em 1778, encontramos um Eu dilacerado pelo sentimento de injustiça causado por um mundo que, segundo o autor, o excluiu. Assemelha-se, nesse sentido, ao herói de Herculano: ambos buscam na solidão e na meditação um alento para suas dores, e a calma do seu coração:

Tudo o que me é externo de agora em diante me é estranho. Não tenho mais neste mundo nem próximos, nem semelhantes, nem irmãos. Estou sobre a terra como num planeta estranho onde tivesse caído daquele que habitava. Se reconheço à minha volta alguma coisa, são apenas objetivos aflitivos e dilacerantes para o meu coração, e não posso colocar os olhos sobre o que me toca e rodeia sem encontrar sempre algum desdém que me revolta ou dor que me aflige. Afastemos de meu espírito, portanto, todos os penosos objetos de que me ocuparia de maneira tão dolorosa quanto inútil. Sozinho para o resto de minha vida, visto que encontro apenas em mim o consolo, a esperança e a paz, só devo e quero me ocupar de mim. É neste estado que retomo a continuação do exame severo e sincero que chamei outrora minhas *Confissões*. Destino meus últimos dias a estudar a mim mesmo e a preparar com antecipação as contas que não tardarei a prestar sobre mim. Entreguemo-nos por inteiro à doçura de conversar com minha alma, pois ela é a única que os homens não me podem tirar (ROUSSEAU, 2010, p. 12).

Ainda não aparece na obra de Rousseau, que este excerto exemplifica, o ideal de fraternidade proposto por Schlegel. Considerando que Deus está em cada indivíduo, Schlegel e seu grupo acreditam na possibilidade de mediação do divino entre os homens. “Daí a apologia que faziam da vida comunitária e o elogio da amizade. [...] O artista genial é quem melhor realiza o absoluto que traz em si e melhor comunica-o aos outros” (BORNHEIM, 2005, p. 93). Em Rousseau, naturalmente, há um propósito de comunicação, mas é menos para compartilhar o divino do que para denunciar a desumanidade dos homens a partir de sua própria experiência.

De qualquer modo, a individualidade, solitária em Rousseau ou fraterna em Schlegel, tornou-se o traço mais forte do Romantismo. Prova-o não apenas a produção literária do período, mas principalmente o fato de ela ter construído uma nova visão de mundo, antirracionalista e baseada na ideia de liberdade do sujeito. Graças a essa constituição de um novo homem, e também a mudanças sociais importantes que decorreram desse fato, o individualismo ultrapassou os limites da literatura e da filosofia. Impulsionado pelo

capitalismo em suas diversas formas, degenerou em um tipo de sociedade marcada pelo culto da imagem e do espetáculo: transformou-se em narcisismo.²

É preciso, no entanto, cautela em relação à superficialidade com que o tema do narcisismo muitas vezes é tratado. Oriundo da psicanálise, foi adotado pelas ciências sociais, de onde migrou para o senso comum com o sentido sempre pejorativo, como sinônimo de exibicionismo e egocentrismo exacerbado. Esse conceito também é comumente atribuído aos escritores memorialistas, acusados de narcisistas por se debruçar sobre si mesmos, geralmente em narrativas que pretendem contar as suas vidas. Ao responder a uma crítica desse gênero, feita a seus *Cadernos de Lanzarote*, José Saramago (1995, p. 88) afirmou: “toda a escrita é narcísica”. De fato, os românticos nos ensinaram que tudo parte do Eu, o que não exclui (nem poderia) a existência do Outro, ou do Não-eu. Procuraremos compreender melhor essa questão relacionando-a com a escrita de si.

Narcisismo e escrita de si

Para englobar as várias formas da escrita de si – autobiografia, memórias, diários, autorretrato – Clara Rocha optou pelo termo “literatura autobiográfica”. Em sua obra *Máscaras de Narciso* (1992), em que estuda a produção dessa literatura em Portugal, a autora contextualiza a origem do gênero autobiográfico. Fundamentada em Georges Gusdorf (1991) e Georges May (1979), informa que o termo autobiografia foi utilizado pela primeira vez em 1789, em língua alemã, por F. Schlegel, passando para outras línguas europeias a partir de 1800 (ROCHA, 1992, p.14). É, portanto, ocidental e europeia a origem da escrita de si, que teve nas *Confissões* de Rousseau o estímulo decisivo para a consolidação do gênero.

A vinculação da origem da autobiografia à civilização ocidental deve-se a uma série de fatores históricos relacionados com a formação do individualismo moderno, coroada com a *Declaração dos Direitos dos Homens e Cidadãos*, de 1789.

Há uma íntima e evidente correlação entre o afirmar-se da literatura autobiográfica, como é comumente entendida, e a ascensão da burguesia enquanto classe dominante, cujo individualismo e cuja concepção de pessoa encontram na

² Para um aprofundamento do assunto, impossível devido aos limites deste texto, remetemos o leitor aos trabalhos fundamentais de Richard Sennett (*O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade*. 2. reimp. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1989) e Christopher Lasch (*A Cultura do Narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Tradução de Ernani Pavanelli. Rio de Janeiro: Imago, 1983).

autobiografia um dos meios mais adequados de manifestação (MIRANDA, 1992, p. 26).

Foi o período romântico, pois, que consagrou a autobiografia como gênero literário independente. Para Clara Rocha, o motivo está no fato de esse tipo de escrita ter sido considerado então como um modo de o Eu se realizar na linguagem, o que o aproximaria da poesia, cara aos românticos. E acrescenta:

Convém igualmente acentuar que, durante este período, a função autobiográfica submergiu o espaço literário na sua globalidade. É para este fenômeno que Georges Gusdorf chama a atenção, [...] sugerindo que todo o Romantismo (ou quase todo) pode ser considerado como uma extrapolação da literatura do *Eu*. Esta ideia não está longe da célebre afirmação de Goethe em *Dichtung und Wahrheit*, segundo a qual a sequência de suas obras constituía uma crônica da sua vida, a transmutação contínua das suas experiências em substância literária (ROCHA, 1977, p.62).

A centralização no Eu é responsável por um dos símbolos mais utilizados em estudos da escrita autobiográfica: o mito de Narciso. De fato, é a imagem de si que o narrador desse gênero contempla, no presente (como ocorre nos diários e no autorretrato) ou no passado (através da autobiografia ou das memórias). Em qualquer dos casos, a imagem jamais será nítida, exatamente como a água ondulada em que Narciso se via, pois o tempo, as lacunas da memória ou a impossibilidade de representação da linguagem impedem a composição de um retrato fiel do memorialista.

O mito de Narciso recebeu diversas interpretações, dentro e fora da literatura, mas a sua origem ainda é incerta, como informa Yves-Alain Favre:

A origem do personagem e da gênese do mito continuam para nós desconhecidas. Desde sua primeira aparição nas *Metamorfoses* de Ovídio, a lenda de Narciso se apresentou perfeitamente constituída e possuindo já uma significação mítica. Narciso nasce dos amores do rio Cefiso e da ninfa Liríope (rio da Beócia). Sua mãe, dotada de rara beleza, logo depois do nascimento de Narciso deseja saber se ele viverá muito tempo. Ela interroga Tirésias que lhe responde: “Sim, se ele jamais se conhecer” (FAVRE in BRUNEL, 2005, p. 747).

Belo e orgulhoso, Narciso despreza as ninfas que se tomam de amores por ele. Sua frieza causa a morte de Eco, o que provoca a ira das outras ninfas, que pedem por justiça à deusa Nêmesis. Narciso é então condenado a amar e jamais possuir o objeto de seu amor. O restante da história é bem conhecido: vendo um dia sua imagem refletida na água de uma fonte, Narciso apaixona-se por ela. Quando percebe que é a si mesmo que contempla e deseja,

seu desespero o leva à morte. Em seu lugar aparece uma flor de pétalas brancas e centro da cor de açafrão, a que deram o nome de narciso.

Para Yves-Alain Favre (2005, p. 747), o mito “ilustra o poder de Nêmesis que restabelece a justiça universal. Narciso foi punido por ter desejado subtrair-se à lei comum e por ter recusado a amar alguém”. Ora, se fosse tomada no sentido original, esta acusação não poderia ser feita ao escritor autobiográfico, afinal escrever sobre si mesmo não significa necessariamente recusar-se a amar o outro. No entanto, como já observamos, o termo “narcisista”, quando se refere à escrita de si, geralmente tem uma conotação pejorativa, muito mais próxima da ideia de exibicionismo do que do drama vivido pelo pobre moço da lenda.

A interpretação do mito de Narciso, da forma como acabamos de descrever, bem como o uso do termo “narcisista” em declarações e críticas apressadas, baseia-se em observações empíricas ou conclusões do senso comum, sem base científica que as sustente. O fato é que a propagação do mito ultrapassou os limites da psicanálise, primeira área do conhecimento a utilizar-se da Arte para a explicação dos seus fenômenos, especialmente com os estudos pioneiros de Freud. A despeito da complexidade desses estudos, certos termos da psicanálise entraram no senso comum com muita facilidade: pessoas absolutamente leigas nessa área falam com naturalidade sobre o “complexo de Édipo”, por exemplo, para explicar as atitudes dos outros, muitas vezes sem conhecerem a origem do termo, ou seja, a tragédia de Sófocles, de quem jamais ouviram falar.

Um processo semelhante parece ter ocorrido com o mito de Narciso. Os sinais patológicos a que ele deu nome são os seguintes, segundo Lasch (1983, p. 57): “dependência do valor vicário proporcionado por outros, combinada a um medo da dependência, uma sensação de vazio interior, ódio reprimido sem limites, e desejos orais insatisfeitos [...], pseudo-autopercepção, sedução calculada, humor nervoso e autodepreciativo”. Comparado com a visão do senso comum, esse complexo de sintomas foi esvaziado e substituído pela única ideia de egoísmo, esta também destituída de sua caracterização patológica e encarada como um fenômeno social, ou melhor, antissocial. “Narcisista” tornou-se uma etiqueta de uso fácil, aplicada muitas vezes na falta de argumentos sólidos para explicar uma situação ou um comportamento.

Essa mesma ligeireza de apreciação do tema foi adotada por longo tempo em relação à escrita autobiográfica, relegando-a a gênero menor, por vezes frívolo e irrelevante, principalmente se comparado aos gêneros ficcionais. Uma mudança de perspectiva começou a ocorrer em meados do século XX, quando a já vultosa massa de obras autobiográficas passou

a receber tratamento crítico especializado. Destacam-se, na França, por exemplo, os trabalhos de Georges Gusdorf, Jean Starobinski e Philippe Lejeune.

O ponto de partida do trabalho de Philippe Lejeune é o conceito que formula para autobiografia: “narração retrospectiva, em prosa, que uma pessoa real faz de sua própria existência, pondo o acento sobre sua vida individual, em particular sobre a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 1998, p.14). Dessa definição, destacam-se alguns aspectos cuja caracterização serve para distinguir a autobiografia de gêneros vizinhos como a biografia, o diário íntimo ou as memórias: a) a forma de linguagem, que deverá ser uma narração em prosa. (Em artigos posteriores - “Autobiografia e Poesia” e “O pacto autobiográfico (bis)” -, Lejeune explica que o critério que o levou a priorizar a prosa foi meramente quantitativo, considerando o número ínfimo de autobiografias em versos); b) o assunto tratado, que será a vida individual, a história da personalidade do memorialista; c) a identidade, tanto entre o autor e o narrador como entre o narrador e a personagem principal; d) a perspectiva da narrativa, que deverá ser a retrospectiva.

As condições subentendidas nesta definição são relativizadas pelo autor. Em outras palavras, elas podem não ser totalmente preenchidas: o texto autobiográfico deve ser principalmente uma narração, mas pode ser contaminado por reflexões ou digressões, por exemplo; a perspectiva deve ser, sobretudo, retrospectiva, o que não exclui outras construções temporais; o tema, embora seja acentuadamente a vida individual do autor, pode incluir a história social ou política que o envolveu.

Há, no entanto, duas condições de caráter absoluto: são as que se referem à identificação entre autor e narrador e à identificação entre narrador e personagem principal. Essas duas condições estão na base do que Lejeune denomina “pacto autobiográfico”: a identidade de nome entre autor, narrador e personagem, que é geralmente manifestada pelo emprego da primeira pessoa gramatical. Quando assim não ocorre, é estabelecida indiretamente pela dupla equação: autor = narrador e narrador = personagem, com algo em comum – o nome.

É a identidade de nome (autor-narrador-personagem) que vai distinguir, em última instância, autobiografia de romance autobiográfico. Lejeune opõe o pacto autobiográfico ao pacto romanesco, que se caracteriza pela não identidade entre autor, narrador e personagem e pelo atestado de ficcionalidade (denunciado, às vezes, pelo subtítulo “romance” na capa do livro). A palavra “romance” remete ao pacto romanesco, enquanto “narrativa”, por ter sentido amplo, ao pacto autobiográfico.

Como se pode observar, todos os aspectos do gênero memorialístico abordados aqui têm como centro a figura do autor. Aliás, deliberadamente ou não, os estudos sobre a escrita de si têm em comum a valorização deste sujeito, que fora quase proscrito pelos estruturalistas, norteados pelo famoso ensaio de Roland Barthes, “A morte do autor”. Neste ensaio, de 1968, Barthes defendia a noção de escritura como entidade autônoma, independente de sua origem, o autor:

desde o momento em que um fato é *contado*, para fins intransitivos, e não para agir diretamente sobre o real, quer dizer, finalmente fora de qualquer função que não seja o próprio exercício do símbolo, produz-se este desfasamento, a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa. [...] é a linguagem que fala, não é o autor; escrever é, através de uma impessoalidade prévia [...], atingir aquele ponto em que só a linguagem atua, “performa”, e não o “eu” (BARTHES, 1987, p.49).

Estamos longe, como se vê, da filosofia do Romantismo, segundo a qual o sujeito é o produtor da realidade, e o artista o mediador entre os homens e o divino.

Passada a fase áurea do estruturalismo (bem como suas distorções e modismos), o autor mantém-se, ao que parece, inabalável em seu lugar, onde o Romantismo o colocou. Se isto é evidente nas obras autobiográficas e nos estudos que se fazem sobre elas, não é menos verdade que muitos escritores têm reivindicado em textos teóricos, conferências ou entrevistas, o direito de existência do autor e a íntima ligação com a sua própria obra.

Um exemplo conveniente ao nosso estudo é o de Orhan Pamuk, principal romancista turco da atualidade, que ganhou o Nobel de literatura em 2006. Em um livro que reúne várias de suas conferências, o autor analisa a arte do romance a partir do ensaio de F. Schiller (1991) sobre a poesia ingênua e a sentimental. Transcrevemos parte da resenha que ele faz do texto de Schiller, que tomará como bússola para o seu:

Nessa obra famosa, que Thomas Mann descreveu como “o mais belo ensaio da língua alemã”, Schiller divide os poetas em dois grupos: os ingênuos e os sentimentais. Os ingênuos estão irmanados com a natureza; na verdade, são como a natureza – calma, cruel e sábia. Escrevem poesia espontaneamente, quase sem pensar, não se dando ao trabalho de considerar as consequências intelectuais ou éticas de suas palavras e não se importando com o que os outros possam dizer. Para eles – ao contrário do que ocorre com os escritores contemporâneos – a poesia é como uma impressão que a natureza produz neles organicamente e que nunca mais os deixa. A poesia ocorre naturalmente ao poeta ingênuo, brotando do universo natural do qual faz parte. [...] No ensaio de Schiller, que suscita em mim grande admiração toda vez que o leio, há um atributo entre as características definidoras do poeta que desejo enfatizar de modo especial: o poeta ingênuo não tem dúvida de que seus enunciados, suas palavras, seus versos vão retratar a paisagem geral, vão representá-la, vão descrever e revelar, adequada e minuciosamente, o sentido do mundo – pois esse sentido não está distante nem escondido dele.

Em contraposição, de acordo com Schiller, o poeta “sentimental” (emocional, reflexivo) se inquieta basicamente por uma razão: ele não sabe ao certo se suas palavras vão abarcar a realidade, se vão alcançá-la, se seus enunciados vão transmitir o sentido almejado por ele. Assim, está extremamente consciente do poema que escreve, dos métodos e técnicas que utiliza e do artifício envolvido no seu empreendimento. O poeta ingênuo não vê muita diferença entre sua percepção do mundo e o mundo em si. Já o poeta moderno, sentimental-reflexivo, questiona tudo que percebe, até mesmo os próprios sentidos. E, quando vaza suas percepções em verso, princípios educativos, éticos e intelectuais o ocupam (PAMUK, 2011, p. 17).

Como o romancista destacou, importa-lhe a relação do escritor com a sua obra e com o mundo. Embora concorde com a advertência dos teóricos da literatura, de que não se deve buscar entender um romance à luz da vida do autor, o escritor valoriza, ao longo de seu livro, “a ‘assinatura’ do autor ou autora - sua maneira única de representar o mundo” (PAMUK, 2011, p.37). Tomando como exemplo a cena da viagem de trem em que Anna Kariênina tenta em vão aquietar seu espírito com a leitura de um livro, o autor conclui: “sabemos que esses detalhes, essas sensações só podem provir da própria vida, *sendo vividos*, sabemos que, através de Anna Kariênina, Tolstói está nos relatando sua própria experiência de vida e nos mostrando seu próprio universo sensorial” (PAMUK, 2011, p.38). Com isso, não quer dizer que Tolstói escreveu uma obra autobiográfica *strictu sensu*, mas sim que uma obra só é possível porque seu autor viveu e experimentou o seu mundo antes de construir um mundo ficcional, e utilizou nessa construção, voluntariamente ou não, a sua experiência de vida.

O tema da autoconfissão do autor também foi abordado pelos românticos. Em suas “conversas” sobre a poesia, F. Schlegel (1994, p.69) afirma que “o de melhor nos melhores romances é apenas uma autoconfissão mais ou menos encoberta do autor, o produto de sua experiência, a quintessência de sua singularidade”. Essa perspectiva sobre a relação “vida e obra” não deve ser confundida com o biografismo crítico em vigor no século XIX, condenado por negligenciar a obra como objeto artístico em si. Por outro lado, tal perspectiva reconhece que este “em si” é, em última instância, impossível, assim como é impossível anular o Eu que cria a obra de arte, bem como a vivência que, em maior ou menor grau, ele transfigura em sua criação. Para Pamuk, o equilíbrio entre a vivência e a técnica deve ser o objetivo do romancista:

O processo de identificação é infantil, mas não é inteiramente ingênuo, porque não pode ocupar toda a minha mente. Enquanto parte de minha mente está criando gente de ficção, falando e agindo como meus heróis e em geral tentando se colocar na pele de outra pessoa, outra parte está cuidadosamente avaliando o romance como um todo – supervisionando a composição, imaginando como o leitor vai ler, interpretando a narrativa e os atores e tentando prever o efeito de minhas frases. Todos esses cálculos sutis, envolvendo o aspecto planejado do romance e o lado

sentimental-reflexivo do romancista, revelam uma autoconsciência que está em direto contraste com a ingenuidade da infância. Quanto mais o romancista consegue ser, ao mesmo tempo, ingênuo e sentimental, melhor ele escreve (PAMUK, 2001, p.54).

Do mesmo modo, o ideal é que os leitores busquem, segundo Pamuk, o equilíbrio entre a atitude ingênua e a sentimental diante da obra de arte, ou seja, nem ler o romance como se fosse autobiografia, nem pensar que todo texto é apenas constructo e ficção. Neste último caso, o autor adverte com bom humor: “Devo alertá-los para que mantenham distância dessas pessoas, pois elas são imunes às alegrias de ler romances” (PAMUK, 2011, p. 45). Sua escolha a favor do equilíbrio é coerente com o pensamento do poeta alemão: “Porque, enfim, temos de admitir que, considerados unicamente por si, nem o caráter ingênuo nem o sentimental esgotam por completo o Ideal da bela humanidade, que pode provir apenas da íntima união de ambos” (SCHILLER, 1991, p. 101). Embora mais de dois séculos separem os ensaios de Schiller e Pamuk, o que exige a contextualização de cada um antes de se estabelecer as relações entre eles, a harmonia entre o ingênuo e o sentimental parece ser o elo mais forte entre os dois. Naturalmente, há que se reconhecer que a preocupação de Schiller é muito mais filosófica, caracterizada por sua busca do Ideal. O valor do ensaio de Pamuk, por sua vez, está no objetivo de, digamos, atualizar a essência do pensamento romântico em noções próximas de uma civilização que, aparentemente desistiu do Ideal, não abriu mão do prazer da fruição artística.

Há outro aspecto do ensaio de Schiller, e do Romantismo em geral, que permanece ainda hoje e foi revitalizado pela escrita de si, nas suas variadas formas: a valorização da infância. Para Schiller, esse período é o estágio que mais se aproxima do ingênuo em sua naturalidade: “Nossa infância é a única natureza intacta que ainda encontramos na humanidade cultivada; não espanta, por isso, que todo vestígio da natureza fora de nós leve-nos de volta a nossa infância” (SCHILLER, 1991, p. 55). Entre os contemporâneos, o conselho de José Saramago na epígrafe que criou para as suas memórias da infância: “Deixa-te levar pela criança que foste” (SARAMAGO, 2006, p. 7), pode ser lido como uma variante da afirmação de Schiller. Não se trata de retornar à infância com um saudosismo impotente, mas trazer para o presente àquilo que aproxima o ser humano da Natureza: a inocência e a ética da criança.

Escrever as memórias da infância, nesse sentido, não significa, para o memorialista, resgatar o passado – o que em si seria impossível, considerando os limites da memória e da linguagem -, mas analisar a dimensão da “noite acumulada de meus dias” (ANDRADE, 1983,

p. 393) e avaliar até que ponto o adulto do presente se reconhece na criança que foi. O resultado pode ser um balanço “ingênuo-sentimental” sobre o muito (ou pouco) que a Natureza perdeu com a maturidade.

A escrita autobiográfica também herdou do Romantismo o princípio da comunicação entre os indivíduos com sua dupla função: compartilhar a visão de mundo – a subjetividade – do artista, e transmitir o valor que o passado e a tradição têm na formação humana e estética de cada um. O homem deve ser considerado em sua relevância não apenas como indivíduo, mas em sua relação com os outros. Louis Lavelle, quando analisa *O Erro de Narciso* (2012, p. 53), afirma: “A intimidade, portanto, é individual e universal ao mesmo tempo. A intimidade que acredito ter comigo mesmo só se descobre na intimidade da minha própria comunicação com um outro”. Esse princípio fundamental da comunicação, sem a qual a individualidade não existe, envolve várias relações: o eu consigo mesmo, com sua família, com sua comunidade, e também com o seu passado, não apenas o pessoal, mas o da história da humanidade.

A escrita de si não poderia existir se desconsiderasse a importância da História para o Eu. Até mesmo o diário, que é a forma menos retrospectiva do gênero, relata acontecimentos e acumula experiências. Utilizando uma imagem realmente bela, Louis Lavelle procura compreender o ato dessa escrita e sua relação com o passado, a partir do gesto autocontemplativo de Narciso: “Ele é como quem escreve suas memórias e busca usufruir da sua própria história antes que ela tenha terminado. Olhar-se num espelho é ver sua história avançar em sua direção: ali ninguém pode ler senão para trás o segredo do seu destino” (LAVELLE, 2012, p. 41). O fato de uma pessoa dizer quem ela é significa falar de onde veio, do percurso que seguiu, das dores, conquistas e amores que a formaram. Por mais que se recuse a falar dos outros, ou que o faça apenas projetando neles a sua imagem, o escritor de memórias não pode – e muitos não querem – negar a existência do mundo ao seu redor.

Considerações finais

Os românticos viam com seriedade, sem renunciar à liberdade de regras, o tratamento poético conferido à obra de arte, o que significava, entre outros princípios, a elaboração formal do conteúdo subjetivo. De acordo com o pensamento estético de Schiller, comum ao seu grupo, “o conteúdo do lamento poético só pode ser, sempre, um objeto interno ideal, jamais um objeto externo; mesmo quando se entristece por uma perda real, tem de transformá-la numa perda ideal. O tratamento poético reside principalmente nessa conversão do limitado

num infinito” (SCHILLER, 1991, p.71). É o que, mais de um século depois, Fernando Pessoa dirá no poema “Autopsicografia”, sintetizado no antológico verso “O poeta é um fingidor” (PESSOA, 1972, p. 164). Em contato com a obra, o leitor tem acesso não ao sentimento em si que a motivou, mas à sua transfiguração pela arte, que neste caso é o resultado da reflexão do artista sobre o seu estado “como espectador de si mesmo” (SCHILLER, 1991, p.72). Sabemos que fingimento, em arte, não deve ser entendido como mentira, mas sim como a criação de uma outra verdade, própria do mundo da ficção.

Essa teoria, que é um dos fundamentos da conceituação de literatura, também se estende à escrita de si. É, aliás, um dos pontos de contato entre o texto autobiográfico e o texto literário enquanto portador de ficcionalidade: ambos são produtos da elaboração da linguagem por parte do escritor. Por isso é possível a permeabilidade entre ficção e confissão tanto no romance como na autobiografia. Em seus *Devaneios*, Rousseau (2010, p. 56) declarou, com naturalidade, que na escrita das *Confissões* completava as lacunas da memória com a imaginação, sem que com isso mentisse.

Do mesmo modo, a elaboração da linguagem e a ficcionalização possibilitam à escrita de si uma característica própria do texto literário: aquilo que os formalistas russos chamaram de literariedade, obtida quando o nível de estranhamento ou desautomatização da linguagem a distância do seu uso coloquial e, no caso da obra de arte, instaura a poeticidade. Não é raro, por isso, depararmos com passagens altamente poéticas em obras memorialísticas.

Outro aspecto que os românticos valorizavam, em relação à poesia, era a capacidade dela de contribuir para a formação humana e estética do indivíduo. A necessidade de cultivar-se levava-os a aperfeiçoar sempre o seu conhecimento dos clássicos, ideia que não se contrapunha ao princípio da liberdade em relação às regras, nem ao primado da emoção sobre a razão. Formar-se significava, para os românticos, trilhar o caminho do Ideal, superando os obstáculos que a limitação humana teria que enfrentar incessantemente. O tratamento desse tema pela literatura deu origem ao chamado *bildungsroman*, ou romance de formação, muito cultivado durante o Romantismo, que teve em Goethe seu modelo mais próximo.

A narração de uma vida, em memórias, diários, autobiografias etc., é também o relato da formação de um indivíduo que, provavelmente por achar válida a sua experiência, decide compartilhá-la com os outros. Ocorre que o próprio momento da escrita é também de formação, pois como ele permite ao memorialista ser “espectador de si mesmo”, no dizer de Schiller, acaba por lhe dar a oportunidade de refletir sobre seus atos, eus erros e acertos, suas limitações, enfim, e com isso aprender mais sobre si mesmo e sobre a sua realidade.

Textos de formação ou não, a literatura e a escrita de si têm em comum um valor caro aos românticos, como vimos: a comunicação entre os homens, que pressupõe a existência de pessoas por trás da escrita, sujeitos responsáveis por um discurso que não deveria, a nosso ver, ser limitado a um simples enunciado linguístico ou, o seu autor, a uma mera função social. De pessoas para pessoas é que se faz a comunicação literária, como nos ensina Schlegel (1994, p. 89) em um de seus fragmentos. Se ela difere da comunicação do dia a dia por não dar ênfase ao referente, e sim à própria linguagem, isso não significa que seja vazia de significado humano (psíquico, social, histórico). De pessoas para pessoas. Valeria a pena, se não fosse assim?

Referências

- ANDRADE, C. D. de. Carta. In: _____. **Nova reunião**: 19 Livros de Poesia. v. II. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- BARTHES, R. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. Trad. António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1987.
- BORNHEIM, G. Filosofia do Romantismo. In: GUINSBURG, J. (Org.). **O Romantismo**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FAVRE, Y. Narciso. In: BRUNEL, P. **Dicionário de mitos literários**. 4. ed. Trad. Carlos Sussekind et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- HERCULANO, A. **Eurico, o presbítero**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- LASCH, C. **A cultura do narcisismo**: a vida americana numa era de esperanças em declínio. Trad. Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- LAVELLE, L. **O erro de Narciso**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: É Realizações, 2012.
- LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MIRANDA, W. M. **Corpos escritos**. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.
- MONTAIGNE, M. de. Do arrependimento. In: **Ensaio**. Livro III. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro; Porto Alegre; São Paulo: Globo, 1961.
- NUNES, B. A visão romântica. In: GUINSBURG, J. (Org.). **O Romantismo**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PAMUK, O. **O romancista ingênuo e o sentimental**. Trad. Hildergard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PESSOA, F. **Obra poética**. 4. ed. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1972.
- ROCHA, C. **Máscaras de Narciso**: estudos sobre a literatura autobiográfica em Portugal. Coimbra: Almedina, 1992.

ROUSSEAU, J. **Os devaneios do caminhante solitário**. Trad. Júlia da Rosa Simões. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

SARAMAGO, J. **Cadernos de Lanzarote**. Diário - II. Lisboa: Caminho, 1995.

SCHILLER, F. **Poesia ingênua e sentimental**. Trad. Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.

SCHLEGEL, F. **Conversa sobre a poesia e outros fragmentos**. Trad. Victor-Pierre Stirnimann. São Paulo: Iluminuras, 1994.

Self-writing as a legacy of Romanticism

ABSTRACT: Directly or indirectly marking the entire nineteenth century, Romanticism has its main philosophical basis in German thought. The complex set of ideas of the movement, which the works of the period manifest, was not reduced to its historical moment, but culturally influenced other generations, up to the present day. Among the various forms of thought that attest to the influence of Romanticism, our study intends to analyze the constitution of self-writing, also called autobiographical or memorialistic literature, from its foundation: the notion of individuality, commonly considered as a form of narcissism. Starting from the philosophical matrices of Romanticism, the idea of individuality underwent changes in the 20th century that accompanied the social changes arising from modernity, creating a subject who, before seeking the Ideal, is concerned with knowing himself or making himself known through writing of his own life.

Keywords: Romanticism. Individuality. Narcissism. Self writing.

Recebido em 16 de fevereiro de 2023
Aprovado em 22 de março 2023
Publicado em 12 de junho de 2023

Literatura Amazônica: estratégias educativas para a formação de leitores

Vânia Alvarez
(in memoriam)¹
Joel CARDOSO²

Resumo: Este artigo reflete sobre a importância do uso da Literatura Amazônica ou de Expressão Amazônica como estratégia essencial para a formação de leitores. Aponta questões metodológicas sobre o ensino da literatura, a leitura literária, a defesa da cultura amazônica, as experiências didáticas vitoriosas, o papel do educador na divulgação destas obras, o desconhecimento do nativo; a falta de acesso às publicações locais; a adoção de currículos regionalizados e contextualizados à vivência literária de alunos e de professores; a ampliação das habilidades de letramento e de domínio do vocabulário do dialeto nortista. A Literatura da Amazônia possibilita o acesso aos bens culturais regionais e aos debates interpretativos sobre identidade, além de uma vastidão de possibilidades que o texto literário oferece.

Palavras-chave: Literatura Amazônica; Projetos de Ensino; Cultura Regional; Tradição Local; Letramento Literário.

Preâmbulo

Naquela manhã o vento
nem ensinava pensamentos,
dois cavalos-marinhos flutuavam,
ofertando tristezas em troca
de duas lágrimas.

.....
Minha vó cuidou que aquilo
não era cantos de passarinhos.
Carregou-me no colo,
fez sinal da cruz em mim
com um ramo de alecrim,
depois uma reza de algodão.
Olhou que o sol parecia ainda
assustado nos meus olhos.

Minha vó falou que era **quebranto**.
Entoava a **bendição**, ungia o **enguiço**,
minhas mãos fulguravam a candura,
pela janela voava a voz da minha vó.

(Edmir Carvalho de Bezerra, “Candura” 10/01/2020)³

¹ Vânia Maria do Socorro Alvarez, ou, simplesmente, Vânia Alvarez, teóloga e jornalista, escritora e poeta, ensaísta e ativista cultural. Atuou, por mais de duas décadas, como professora de Literatura do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA. Possuía mestrado em Estudos Literários e era especialista em Literatura Brasileira da Amazônia. Quando faleceu, estava finalizando o seu Doutorado pelo PPGL/UFPA. Publicou: *História e Memória em Aruanda e Banho de Cheiro*, *Deus sobre todas as coisas*, *Escre(vi)vências & Afetos*, *A Literatura Amazônica e a Cultura Regional, para além das salas de aula*, *Romanceiro da Floresta & das Águas*, *Ensaio: 30 Fotos de Elzinha x 30 Letras Minhas* entre outras obras. A publicação é uma homenagem póstuma à autora.

² Professor titular vinculado ao Instituto de Ciências da Arte, da UFPA, Belém. Pós-Doutor em Artes (UFF-RJ), Doutor em Literatura Brasileira (UNESP-SP) e Intersemiótica (Munique, Alemanha), Mestre em Teoria da Literatura (UFJF-MG), Especialista em Linguística Aplicada (Simonsen-RJ), Graduado em Letras e Pedagogia (USP-SP) e Direito (Inst. Vianna Jr.-MG).

Ao iniciarmos este texto com o poema de Edmir Bezerra, queremos reafirmar a importância de ler os escritores amazônicos. Os versos transmitem a ‘Candura’ da avó benzedeira e o navegar por um mistério de crenças e de fé. A Literatura Amazônica ou de Expressão Amazônica vale a pena, porque o leitor se identifica com ela em seus afetos mais íntimos.

Entendemos que trabalhar com Literatura na Amazônia, independentemente das abordagens tradicionais ou canônicas que se empreguem, para além da mera historiografia (sem dúvida, importante), pode, também, nos propiciar enveredar pela nossa literatura, a literatura da nossa região, da nossa gente. Os motivos para isso são muitos e, a nosso ver, óbvios. Trabalhando com autores que versem sobre o nosso cotidiano, a nossa cultura, os nossos costumes, nossa arte, com certeza, os alunos sentir-se-ão mais motivados. Trata-se de temas que pertencem ao dia a dia dos nossos discentes. Daí a importância de discutir a temática “Ensino de Literatura e leitura literária” em um momento no qual discursos em defesa da Cultura Amazônica são necessários.

Além dessas questões, há outra imperiosa e que trata da implantação urgente de um currículo regionalizado, que entenda a cultura como produção humana, abrangendo a diversidade, as diferenças, a identidade dos sujeitos e que responda às suas necessidades de ensino-aprendizagem. A Literatura da Amazônia ou de Expressão Amazônica abarca, como arte da palavra, o imaginário, os conteúdos, as representações, as histórias de vida, as narrativas e as mitopoéticas que “emanam de diferentes grupos sociais e/ou comunidades, sejam estas, camponesas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e cidadinas.” Esses currículos regionalizados estão assentados no “respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo. Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem” (SEDUC-PA, 2018, p.15).⁴

³ Edmir Carvalho de Bezerra, poeta paraense, natural da cidade de Monte Alegre, no Pará. “O trabalho de Edmir Bezerra é uma gota de orvalho no chão estorricado, é um grito novo de liberdade, é um hino de amor e emoção para seus leitores. (ALVES, I., membro da APL). Autor de *Dizerudito - poemas*. Lançou o *Livro Leve a poesia que me (a) trai e Festa no trapiche*”, O “Caderno de Benjamim” entre outras publicações.
In: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/edmircarvalho.html#bio>.

⁴ GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-PA. Documento curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do estado do Pará. Belém-PA, SEDUC/CEE, 2018.

Fundamentando as experiências didáticas

O que acontecia na cabeça do pai, da mãe, da família toda quando a palavra Acre era pronunciada, ele não sabia. Mas quando uma semana depois arrumava suas coisas, seu material de desenho, a cabeça do menino despedia-se dos demônios, satanases e dos lobos. Aliás, índios nem tanto, mas para uma índio maio iara, meio aquela menina de tranças que sentava ao seu lado na escola, que sua cabeça começava a desenhar. Índios e florestas. Florestas e índios (MEDEIROS, 2009, p. 162).

Farias (2017) assinalou em seu artigo “Literatura Amazônica em sala de aula” que por diversos fatores a Amazônia tem sido esquecida e negligenciada. É papel dos educadores discutir maneiras de difundir essa literatura e facilitar o acesso às obras, em meio aos sujeitos locais. Em relação à Amazônia, temos muitos fatores: históricos, sociais e territoriais que nos forçam a vê-la como um lugar distante de outros, com riquezas exploradas por poucos e esquecidas pelos poderes públicos, concepção que aumenta mais a má impressão que os forasteiros têm desse lugar e conseqüentemente de sua gente. Inserimo-nos nesse contexto, fazemos parte inteiramente dele, e nos contrapomos àqueles que nos enxergam como um olhar voltado para o exótico.

Penso que nosso papel como educadores, é discutir a melhor maneira de fazer com que essas obras, sejam paraenses ou de expressão amazônica, se difundam em todos os quatro cantos do país, entretanto, o desconhecimento dos próprios moradores locais em relação às essas obras é gritante, que primordialmente, temos que percorrer caminhos que facilitem o acesso dessas obras aos sujeitos locais, pais, professores, alunos entre outros possíveis leitores (FARIAS, 2017, p. 241-242).

Nesse sentido, a pesquisadora Josebel Fares (2012) citada por Farias (2017), enumera alguns dos entraves para a adoção de obras de escritores de expressão amazônica em projetos escolares e culturais, ou em projetos de ensino: o desconhecimento dos próprios moradores locais acerca dessas obras e desses escritores; “a ausência de investimentos e de apoio das autoridades, um mínimo reduzido de editoras locais, a falta de apoio aos escritores; “o desconhecimento e o desprestígio da literatura amazônica, tanto em nível regional quanto em nível nacional, e a certeza da qualidade estética dessa produção feita de grandes autores, de grandes obras e da necessidade de valorização (FARIAS, 2017, p. 242). Em seguida, a professora critica a quase inexistência de projetos que utilizem a Literatura Amazônica como proposta de trabalho didático, em escolas amazônicas, tanto na cidade quanto na zona rural.

Ao se trabalhar em um projeto dessa dimensão, a escolha da obra é de fundamental importância, e, de acordo com isso, ao optarmos pela literatura amazônica, estamos coerentes com o objetivo aqui proposto, pois, como profissionais, sabemos de nossa obrigação em cumprirmos um currículo já escolhido por outros, entretanto, há a necessidade de ampliarmos nosso horizonte fortalecendo assim, esse trabalho, haja vista, que não existe em nosso currículo atual, propostas de trabalhos com essa literatura (FARIAS, 2017, p. 244).

Trabalhar com a Literatura da Amazônia tem suas vantagens: o universo ficcional pode possibilitar ao leitor que se identifique com a obra, por meio de imagens mentais e da experiência de vida do próprio aluno-leitor. O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se afigura o universo ficcional com imagens que lhe são próprias, ao mesmo tempo a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos “ambas são automáticas – e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe” (ROUXEL, 2013, p. 25).

Cristiane Farias (2017) propõe de imediato um trabalho didático, com alunos do 3º ano do EM, em turma formada por jovens oriundos da zona rural do estado do Pará, vindos para a capital com o objetivo de terminar o EF e continuar seus estudos. A professora oferece aos alunos a leitura da crônica/conto “Banho de Cheiro”, de Eneida (1903-1971). Depois da leitura e da reflexão sobre o texto, ela sugere um roteiro de trabalho: os alunos deveriam falar sobre as impressões iniciais sobre a autora e sua obra; os posicionamentos em relação ao local da narrativa; as vivências dos leitores sobre o ‘banho de cheiro’ descrito no texto; sobre as lembranças dos leitores, motivadas pelo texto; a percepção do lugar e o cruzamento das lembranças da autora e dos alunos; e, culturalmente, como se vive hoje essas tradições locais.

O trabalho pedagógico tem imensa validade. Porém, seria interessante que a experiência fosse ampliada para estudar a obra de outros escritores amazônicos, tais como, Dalcídio Jurandir, Marcio Souza, Antonio Juraci Siqueira, Paulo Nunes, Haroldo Maranhão, Bruno de Menezes, Milton Hatoum, Abguar Bastos, Max Martins, Lindanor Celina, Celso de Alencar, Maria Lúcia Medeiros, Andersen Medeiros, Daniel da Rocha Leite, Paes Loureiro e tantos outros.

O resultado do projeto, segundo a pesquisadora, foi esplêndido: um trabalho com arte literária tem que levar em conta a incompletude e a necessidade de continuidade; cada projeto deve ser visto como uma pequena parcela diante de uma vastidão de possibilidades que o próprio texto literário oferecerá tanto ao professor, quanto aos alunos; possibilitar ao aluno que vá além de suas análises e interpretações habituais e o professor deve sempre estimular a

busca por outras leituras; deve mostrar que a leitura de um texto da literatura amazônica fará o leitor dialogar com suas lembranças familiares, com os diferenciados contextos sociais, possibilitando a intimidade entre autor/leitor por meio da obra literária; a contribuição de cada aluno leitor deve ser valorizada pelo professor, que deverá estimular outras leituras em novos projetos de ensino e em futuras oficinas de mediação de leitura.

Assim, torna-se importante ampliar as discussões e a inserção de textos de Literatura Amazônica em espaços formais de ensino. Como não apreciar esses temas, quando se tem nas mãos a “*Antologia de Contos*”, de Maria Lúcia Medeiros, no qual se lê o conto “Macuxi” (2009, p.161 a 163), e que serviu de epígrafe a esta seção? No conto, um menino-leitor (que também era desenhador) é obrigado a deslocar-se de sua ‘vila’ no interior e seguir com a família em busca de trabalho, de alimentação e de sobrevivência. E o menino deixa para trás aquela indiazinha de tranças que sentava ao seu lado na escola e vai viver esses deslocamentos. E seus sonhos e amores irão com ele - onde ele for.⁵

Constatamos ainda que a nossa Literatura Amazônica pode servir como importante tema catalisador de habilidades de letramento do aluno desde à educação básica (até o nível superior), tendo em vista que agrega características linguísticas que remetem às especificidades contextuais em que opera. Assim, há de ser um recurso de natureza estilístico-semântico responsável por ajudar no desempenho crítico e reflexivo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula ou nas bibliotecas e salas de leitura.

Nesse sentido, adotar obras e escritores regionais em projetos de leitura parece estar de acordo com o conceito de letramento literário de Rildo Cosson (2014), ao sustentar a ideia de que o texto literário em sala de aula age como instrumento promissor para o desenvolvimento de habilidades psicolinguísticas dos sujeitos envolvidos, estando, portanto, afinado com o conceito de regionalidade: “A regionalidade é aquilo que sintetiza as peculiaridades de uma dada comunidade linguística, a partir de uma concepção psicológica e cultural”. Logo, é “tudo aquilo que traz a marca do regional, mesmo sem regionalismo” (POZENATO, 1974, p. 19).

Dessa visibilidade surge a questão do imaginário, um ato da consciência como modo de perceber o mundo que está ao seu redor, o ambiente de convívio, que é assim transposto da mente do autor para o papel, e nos faz identificar na literatura a representação do vivido, reconhecendo nas histórias lidas situações vividas, reais, imaginadas e a força do repensar sobre nós mesmos. Os textos escolhidos devem ser pensados a partir das vivências dos alunos

⁵ MEDEIROS, M.L. *Antologia de Contos*. Belém: Editora Amazônia. 2009. Essa antologia traz outros contos muito conhecidos de Lucinha ou Maria Lúcia Medeiros, entre eles: “Velas.Por quem?”, “Zeus ou a Menina de Óculos”, “Chuvas e Trovoadas” – dentre outros.

e dos professores; em que as propostas variadas de práticas de leitura sejam desenvolvidas objetivando mediar, junto ao aluno e ao professor, uma percepção de como o texto age sobre o leitor; e se pensa no aluno-leitor como um sujeito que dialoga com o texto, que cria seu próprio sentido diante do texto lido.

- **Sumano**, anota as tuas metas e **pindura** num prego bem na **ilharga** da porta.
- Mesmo que teus objetivos estejam pra lá de Bagdá, mas **égua mano**, dá uma carreira, vai **aperriando** que tu alcanças. Mas corre **pequeno!!**
- **Té doidé, Borimbora** pegar o beco mano, mas não fica avexado e não alopras, vai só **na maciota**.
- Tu lembrás que pra ficar **buiado**, cheio da **bufunfa**, **estribado**...tens que trabalhar e não ficar só na **murrinha**, senão vais ficar **mufino** e **despombalecido**.
- Só te digo: cuida dos **gitinhos** e dos teus barrigudinhos e dá bastante açá com farinha e peixe frito para eles, pois **papa chibé** tem que ser **parrudo**.
- Não joga **pissica** para os outros senão tu ficas **panema**.
- Axi, Tens que deixar de ser **alesado**, senão tu vais levar o farelo!
- Tens que ver que não adianta ficar de **pavulagem** quando estás bem, senão quando estiveres mal das pernas, e tu que levas o farelo.
- Égua mano! Te sai das **pipiras** e das **varejeiras** que vão te **abicorar**. Mas tens que ser um paraense **di rocha...** e agradecer a proteção do Pai. Neste momento, vou bem ali...Porque o Ano vai ser PAI D'ÉGUA!!! (facebook, autor anônimo, 02/01/2020)

O texto citado, embora de autor desconhecido, identifica alguns dos falares e dialetos da nossa gente e podem ser compartilhados e, em sala de aula, analisados por alunos e professores das diversas regiões do nosso estado. Obviamente que a literatura regional pode referendar esse universo cultural e linguístico.⁶

Deste modo, a leitura só fará sentido a partir das experiências de vida (inclusive a experiência de linguagem), com leitores atribuindo ao que foi lido a função de fonte de reconstrução do olhar do aluno sobre o texto literário. O literário deve despertar a sensibilidade crítica do aluno para a multiplicidade de sentidos e, desse modo, dar significação à própria vida. Há necessidade de ampliar o espaço da leitura do texto literário no contexto escolar, porque as obras literárias constituem-se como estratégias pedagógicas para a formação ética e social e proporcionam ao sujeito-leitor, a possibilidade de reavaliar as diferentes visões de mundo.

⁶Na Amazônia (Região Norte) existe um dialeto regional registrado pelos linguistas, embora este ainda não seja reconhecido oficialmente pelo país. O dialeto nortista (Amazofonia) é uma das variações geolinguísticas da língua portuguesa na América, que devido à história peculiar da Amazônia possui uma composição própria em razão da forte influência indígena, portuguesa e nordestina. Essa convergência histórica contribui para a existência de uma infinidade de termos e expressões amplamente difundidos pela região, que demarcam a identidade amazônica e a unidade histórica e cultural. Os dialetos regionais, em especial o dialeto amazônico, não são oficialmente reconhecidos pelo estado brasileiro, que durante a história tentou de todas as formas combater as variações linguísticas no país. A imposição de uma fala "correta" pelo poder central e pela mídia nacional contribui, ainda hoje, para fomentar alguns preconceitos linguísticos. Mas esse esforço para acabar definitivamente com os regionalismos não foi tão bem-sucedido e os dialetos regionais ainda existem. (<https://noticias.universia.com.br/ciencia-tecnologia/noticia/2005/09/16/462336/dialeto-do-norte.html>).

É na troca de experiências que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores. Contudo, a Escola parece não estimular essa função interativa. Logo, o primeiro passo para se oferecer uma literatura assim considerada contextualizada é a valorização da literatura regional, pois sabemos que todo livro é rico e engloba em si a sabedoria de quem escreveu, mas cabe aos professores facilitarem o entendimento e o acesso do aluno a esse cosmo literário regional, contextualizando esta literatura à realidade de quem está lendo a obra literária.

Natal Ribeirinho

Natal com ceia, presentes e árvore enfeitada de luzes, não havia. Sabia da existência do Papai Noel através dos livros e das histórias contadas por minha mãe e acreditava que ele andava de trenó e distribuía presentes para as crianças, descendo pelas chaminés das casas de pedra. Via isso nos livros, mas não **atinava** direito. Eu, **pirralho** ribeirinho, que só conhecia palafitas de pau e palha com fogão à lenha. Ainda assim, acreditava piamente que as árvores de natal produziam, em vez de laranjas, mangas e goiabas, carrinhos, bolas, piões e bonecas... E ficava de olho comprido, sonhando em ter, um dia, uma dessas árvores no quintal de casa...⁷

Como expressa Landowski (2005, p. 11), mais do que pensar, o ser humano é condenado a atribuir sentidos a tudo, a dar sentido à vida, a reconstruir e ressignificar o mundo ao nosso redor, a partir do nosso cotidiano, das nossas vivências. Atribuir sentidos ao mundo, que se apresenta como significante; é atribuir sentido às nossas experiências, ao nosso modo de ser e estar no mundo: seja na situação de produtores de escrituras, seja na condição de leitores, buscando compreender o que o outro quer nos revelar.

Mara Vasconcelos (2017) escreveu e publicou o artigo “Escritores da Amazônia nas escolas públicas de Breves: questionamentos e reflexões”, a partir do incômodo que sentiu com a ausência das aulas de Literatura no Ensino Médio e, em especial, a pesquisadora constatou que “nada ou quase nada, se aprende sobre os escritores da Região Amazônica”. Vasconcelos (2017) iniciou sua pesquisa por meio de uma incursão no livro didático adotado nas três séries do nível estudado, nas escolas da cidade de Breves, no Pará.

A estudiosa baseou-se na ideia de que a formação escolar deve possibilitar o acesso aos bens culturais locais e a obra literária apresentada aos alunos deve referendar a realidade vivida por estes. É papel da escola proporcionar ao aluno através da Literatura, vínculos culturais em situações nas quais o aluno se reconheça. Há na Literatura Amazônica a possibilidade de o aluno experimentar um alto grau de pertencimento.

⁷ SIQUEIRA, A. J. *Acontecências – crônicas da vida simples*. Belém, Edições Papa-Chibé, 2018.

Os pressupostos [da pesquisa] estão em Vera Teixeira de Aguiar (2000, p.16), para quem “a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra”. Para a estudiosa, “Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito” (AGUIAR, 2000, p. 16). Também há respaldo em Rildo Cosson, para quem, “na leitura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2014, p.17 *apud* VASCONCELOS, 2017, p. 68). (...) O estudo de obras literárias de autores da região amazônica permite ao aluno conhecer melhor, entender a história de sua região, seus costumes e crenças e tornar-se mais responsável pela sua comunidade, por meio dos laços culturais [com os quais se identifiquem]. Isto será possível se considerarmos que os autores amazônicos, na maioria das vezes, retratam elementos da realidade circundante do aluno-leitor. (VASCONCELOS, 2017, p. 68)

(...)

A partir da leitura de textos literários que contemplam sua região como matéria ficcional, o aluno pode se tornar mais crítico em relação ao mundo em que vive, questionando a realidade circundante e não aceitando passivamente tudo o que lhe é imposto através das mídias. Marta Passos Pinheiro (2006, p.7), em análise das práticas de leitura de textos literários, observou que “os alunos não devem identificar-se passivamente com os personagens, mas ficar emocionados com os textos poéticos, tornando-se indivíduos mais sensíveis”. A literatura deve ser utilizada com o objetivo de orientar os indivíduos e “as leituras realizadas pelos alunos, fora da sala de aula apresentam, em geral, um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares” (PINHEIRO, 2006, p.7 *apud* VASCONCELOS, 2017, p. 69)

A Literatura é o modo do escritor de ressignificar o mundo pela sua experiência, engajado no esforço de partilhar o vivido, de fazer ver o que o outro, o leitor, não viu ou experimentou. Vasconcelos (2017) afiança que:

Ao levar textos literários de autores da região amazônica para o contexto de sala de aula, o professor pode despertar nos alunos o sentimento de responsabilidade com a comunidade escolar e social, principalmente local. (...) O contato com autores de expressão amazônica podem desenvolver no aluno a “quota de humanidade”, tornando-o aberto para os problemas de sua sociedade e de seus semelhantes; (VASCONCELOS, 2017, p. 69).

(...)

Na escola a literatura tem função pedagogizante, não somente por suas características particulares como períodos históricos, vocabulário diferenciado, etc., mas também devido ao meio na qual está inserida. Na escola, sobretudo nas aulas de literatura, deve ser considerado o fato de que cada leitor já possui conhecimentos prévios e experiência de leitura e vida, seja ela escolar ou social. (...) Há certa resistência em ler e estudar, principalmente, a Literatura Amazônica na escola, tanto por parte dos discentes como por parte dos docentes. (...) Tais resistências podem também estar ligadas ao fato do aluno no ensino médio possuir pouca experiência de leitura, talvez herança do nível fundamental, e também ao fato da seleção de obras escolhidas pelo professor para serem trabalhadas não levar em consideração o público-leitor e sua identidade. O professor também necessita aumentar seu repertório de leituras. (VASCONCELOS, 2017, p. 70 e 71).

(...)

Ao defender a necessidade de se estudar obras de autores de nossa região, não estamos desmerecendo os autores canônicos de nossa literatura. Acreditamos na importância do estudo de suas obras, contudo, estes autores não devem ser os únicos objetos de ensino na escola. A instituição e o docente devem colocar à disposição do aluno os mais variados autores e textos, cabendo o ele escolher o que melhor lhe convém ler. (...) O professor, quando tem interesse em trabalhar autores de

expressão amazônica, tem que retirar uma parte de seu salário para montar seu acervo pessoal. A internet, que deveria ser uma aliada, nesse caso, pouco ajuda, visto que além da conectividade na nossa região não ser boa, os textos desses autores não são disponibilizados em domínio público, dificultando assim o acesso dos professores a esse material. (...) Os livros didáticos adotados pela escola não contemplam obras de autores amazônicos. Essa é uma necessidade histórica e uma carência recorrente em nossa realidade regional. (...) No que se refere à importância do estudo destes autores para a formação do leitor, um dos docentes entrevistados afirmou que o trabalho com autores amazônicos aproxima o aluno do seu contexto, pois, num mundo globalizado, em que tudo fica muito homogeneizado, padronizado, em que o global tende a suplantar o local, é necessário que não percamos a nossa identidade, nossas raízes. Essa é a grande contribuição que os autores amazônicos podem oferecer não apenas na formação do aluno, mas também do professor (VASCONCELOS, 2017, p.77).

Dessa pesquisa, apreendemos que o ensino de Literatura da Amazônia tem papel fundamental na formação do leitor, mas trata-se de uma proposta que enfrenta inúmeros entraves. Através do texto literário, o leitor tem acesso aos mais variados lugares, culturas, línguas, costumes etc., podendo, a partir dessas incontáveis possibilidades próximas (ou não) da sua realidade, identificar-se com o que está lendo e, dando asas à imaginação, relacionar com o contexto em que está inserido. Mas a não adoção de leituras, que sejam instrumento de libertação, faz parte do perfil de uma escola brasileira conservadora, que de alguma forma sempre trabalhou mais pela exclusão, do que pelo desenvolvimento do espírito crítico. Por esse viés, talvez, possamos explicar a ausência de textos literários amazônicos em nossas escolas. A nossa intenção é formar um sujeito leitor, que se reconheça nesses textos e que passe a conhecer a cultura amazônica, em outra perspectiva, para além do processo colonizador europeu.

alegria ribeirinha
(apagando a tristeza)

migalhas do corpo santo
quase invisíveis
derramam-se no chão da capela
finda-se o tempo das patenas douradas
foi o homem envelhecer
mastigar sua velhice
meditando os olhos nos carros de bois
no vendedor de carvão
no vendedor de pamonhas
que ao longe parece a mula sem cabeça
.....
lá longe
a procissão de santos e mártires
Joana, Maria, Rosa, Judith, Odaléia,

Fátima, Marina, Mariquinha, Pantoja
possuem auréolas da orquestra desafinada
dos carapanãs
a beata mandona desafia os (desa)finados
chora mais estridente
pelas almas pescadas no tempo da ceifa do
rio
entoando o lamento de Jesus deprimido
"ai dé ti ó Betsaida, ai dé ti ó coroozain
eu já fiz muitos prodígios
mas não acreditartes em mim"

no interior das casas de barro
candeeiros derramam luzes encardidas
sobre Jesusinhos nas redes adormecidos
o perfume é de querosene
.....
(Edmir Bezerra)

A fala poética de Edmir Bezerra⁸ espelha a vida de muitos habitantes da região amazônica: o envelhecer rápido devido às lidas diárias; os vendedores ambulantes que lutam pela sobrevivência; o rio, fonte de toda a vida; o mito do boto; a pobreza e a faina contra a miséria; as frutas regionais, riqueza do caboclo ribeirinho; as procissões que revestem esse imaginário de profunda religiosidade; a falta da energia elétrica; a faina do pescador diante da natureza que o consome cotidianamente – são algumas imagens do poema “alegria ribeirinha”, com as quais o leitor local poderá se identificar.

Nesse sentido, se há um sujeito que, ao mesmo tempo em que narra o vivido e o experimentado, estabelece juízos de valor, inserindo-se nas linhas e entrelinhas pelas escolhas que faz, este sujeito edificará nesses gestos um modo de se fazer presença, inclusive, na vida real.

O livro *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro (1924-2008) é uma coletânea de narrativas publicada em 1975, durante os anos de chumbo (Ditadura Militar), de censura à cultura escrita. Premiada pela Academia Paraense de Letras, a coletânea contém relatos de um caboclo que vem da brenha das matas amazônicas contar suas histórias, memórias, culturas e saberes. Das sete narrativas, é importante focar aquela que contém o mesmo título do livro: *O Carro dos Milagres*. Ainda que inserida num livro de contos, a primeira narrativa – *O Carro dos Milagres* – enquadra-se na categoria de novela, porque o enredo dela não trata de um único assunto, mas sim de vários e com muitos personagens; além disso, cabe-lhe o patamar de novela e pelo fato de ter menor extensão do que o romance. (...) A novela *O Carro dos Milagres* apresenta a experiência do caboclo Miguel dos Santos Prazeres no Círio de Nazaré em Belém/PA. Primeiramente, nota-se o diálogo entre dois caboclos (Personagem-narrador e o Compadre) que vieram acompanhar o Círio, sendo que Miguel tem o interesse de pagar uma promessa que a sua mãe fez a Nossa Senhora de Nazaré do Retiro (ou do Desterro) quando o rapaz encontrava-se em situação de perigo com sua canoa nas águas do Marajó. A mãe velha prometera a Santa que se seu filho fosse resguardado do temporal ele haveria de levar um barco a vela de miriti durante a procissão. O personagem-narrador (Miguel) descreve, de forma maravilhosa, os detalhes da procissão que está assistindo pela primeira vez, volta-se ao passado de suas lembranças para contar suas sagas de canoeiro no Igarapé da Mata do Catauari com o Compadre, um amigo que o acompanha no Círio e numa beberagem com cachaça de Abaeté, enquanto aguardam no nascer do dia a saída do Círio no Largo da Sé. Depois de muitos goles de bebida, os dois caboclos resolvem seguir a procissão, sendo que Miguel tinha o objetivo de achar o Carro dos Milagres e depositar a sua promessa (o barco a vela). Miguel avista o Carro, descreve a lenda portuguesa contida na iconografia do Carro (o milagre de Nossa Senhora de Nazaré a Dom Fuas Roupinho no século XII). Mas o caboclo encontra inúmeras dificuldades para pagar sua promessa: primeiro perde o companheiro de cachaça, o compadre; depois esbarra com o barquinho num balão de gás que dispersa a promessa no meio dos romeiros. Miguel, bêbado e perdido na multidão, acaba chegando à Basílica-Santuário de Nazaré. Ali o caboclo fica maravilhado com as impressões artísticas da Igreja e nela se deixa estar até as altas da madrugada. Ao chegar na garagem, Miguel, com uma vela na mão, encontra o Carro dos Milagres e se detém olhando as promessas contidas na barca. E é exatamente aí que a história se complica: O rapaz é surpreendido por beatas que, maliciosamente, o acusam de incendiário e de ladrão. Já raia um novo dia e elas chamam o padre e a polícia para

⁸ <http://www.jornaldepoesia.jor.br/edmircarvalho1.html#alegria>, acessado em 13/06/2020.

deter o suposto meliante. O caboclo é levado preso para a delegacia e ali descreve a presença dos detentos de vários lugares do país e do exterior e as minúcias horríveis daquele cárcere.⁹

O resumo da novela *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro, tem, aqui, tão somente a intenção de despertar a curiosidade do leitor acerca de um tema que lhe é bastante peculiar: o Círio de Nazaré. Todavia, a realidade literária mostra o "outro lado" da festa religiosa. E o leitor poderá se posicionar diante da infinidade de temas universais que o texto vai suscitar: injustiça, morte, ingenuidade, alcoolismo, caboclismo.

Considera-se, nesse sentido, que a realidade da leitura literária deve estimular o leitor a inferir, a preencher as entrelinhas e atingir um nível de crítica no ato de ler; além de analisar o lugar que as obras regionais ocupam nos contextos de leitura da sociedade.

Considerações finais

Muito poderia ainda ser dito a respeito do ensino da Literatura da Amazônia nas escolas das cidades ribeirinhas e na zona rural da Região Norte. E não falamos da Literatura Indígena que possui as suas peculiaridades. Não nos referimos à escrita pós-colonial como perspectiva de descolonização cultural, uma vez que “a escrita literária é reflexo da sociedade à qual pertence, sendo um aparato no qual vislumbramos os aspectos sociais, culturais e identitários que nos levam a identificar o local de fala do escritor.” (NEVES & ALMEIDA, 2013, p. 63). Não falamos da Literatura Oral da Amazônia, de suas lendas e mitos e sua aplicabilidade no ambiente escolar como incentivo à produção oral e escrita. Mas não podemos esquecer que a dificuldade de acesso às obras de escritores amazônicos pode ser resolvida (em parte) pelo professor (se este for leitor), em cujas atividades deveriam incluir-se no papel de mediador de leituras. Para tanto, o docente pode elaborar seu próprio material didático ou uma antologia para reunir informações sobre escritores e alguns textos para conhecimento e leitura dos seus alunos.

Já existem algumas belíssimas antologias que os docentes podem ter acesso e usar em seus projetos de ensino da literatura.¹⁰ É importante programar feiras de cultura, semanas da

⁹<http://lfeioleiturablogspot.com/2012/05/carro-dos-milagres-de-benedicto.html?m=1>

¹⁰ Citamos como ilustração: a Antologia “*Poesia do Grão-Pará*” (Olga Savary- Org., 2001); “*A Lira da Minha Terra. Poetas antigos de Contemporâneos*” (Clóvis Meira –Org.1993); a “*Antologia Poética de Adalcinda*” (Clóvis Meira – Org.,1995); Os “*Poemas Reunidos de Max Martins – 1951-2001*” (Benedito Nunes, 2001); a “*Antologia de Contos de Maria Lúcia Medeiros*” (José Arthur Bogéa – Org., 2009); A coleção “*Pará de Todos os Versos , de todas as Prosas*” (Elias Pinto – Curador, 2012); “*Antologia da Poesia Paraense, v.1*” (Giroto

leitura e do livro na escola e convidar escritores para apresentarem seus projetos de criação individuais: esse pode ser um excelente trabalho didático. Cabe mostrar aos alunos, a possibilidade dos diálogos intersemióticos entre Literatura e Cinema, Literatura e Artes Plásticas, Literatura e Fotografia, só para citar algumas experiências didáticas enriquecedoras.

Da leitura das experiências didáticas citadas nesse artigo, constatamos que o ensino de Literatura da Amazônia ou de Expressão Amazônica permite ao leitor o acesso à pluralidade da cultura regional, aos dialetos, aos costumes da gente do Norte, podendo, a partir desse contato, identificar-se com o que está lendo e relacionar-se com a comunidade em que vive. É preciso adotar leituras que sejam instrumento de libertação e que contribuam para o desenvolvimento do espírito crítico. A ausência de textos literários amazônicos em nossas escolas tem a intenção de não formar um sujeito leitor, que se reconheça nesses textos e que passe a entender a cultura amazônica, em outra perspectiva, que não a do europeu colonizador.

Consideramos, nesse sentido, que a realidade da leitura literária deve estimular o leitor a inferir, a preencher as entrelinhas e atingir um nível de crítica no ato de ler; além de analisar o lugar que as obras regionais devem ocupar nos contextos de leitura da sociedade. É necessária a contribuição do leitor-professor para a difusão da cultura regional, enquanto processo voltado para o ensino e para a formação de leitores. É imperioso, ainda, pensar uma literatura regional que não só acompanhe o sujeito-leitor no ambiente escolar, mas esteja presente na sociedade na qual ele circula, interpretando sua identidade e compreendendo sua própria cultura.

REFERÊNCIAS

- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FARIAS, C. S. G. *Literatura Amazônica em sala de aula*. XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNFL, v. XXI, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2017.
- FARES, J.A. “O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola”. in: Revista *Cocar*. Belém, vol. 7, n.13, p. 82-90/ jan-jul 2013.
- LANDOWSKI, E. *Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido*. São Paulo: Galaxia Online, n. 27, p. 10-20, jun. 2014.
- MEDEIROS, M.L. *Antologia de Contos*. Belém: Editora Amazônia, 2009.
- NEVES, C.R.; ALMEIDA, A.C. *A escrita literária pós-colonial como uma perspectiva de descolonização cultural*. Revista de Letras Dom Alberto, v.1, n.3, p. 62-72, jan./jul, 2013.

Brito – Org., 2020) e os sete livros do “Anuário da Poesia Paraense” (Airton Souza – Org., 2015 a 2021) são algumas publicações que podem auxiliar o professor a criar suas próprias antologias.

POZENATO, J. C. *O regional e o universal na literatura gaúcha*. Porto Alegre: Movimento, Instituto Universal do Livro, 1974.

ROUXEL, A. “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”. In: _____. *Leitura de literatura da escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

VASCONCELOS, M. S. A. *Escritores da Amazônia nas escolas públicas de Breves: questionamentos e reflexões*. Revista Eletrônica Falas Breves, v.4, UFPA, Campus do Marajó, Breves: maio/2017.

AMAZON LITERATURE: educational strategies for the formation of readers

Abstract: This article reflects on the importance of using Amazonian Literature or Amazonian Expression as an essential strategy for educating readers. It points out methodological questions about the teaching of literature, literary reading, the defense of the Amazonian culture, the victorious didactic experiences, the role of the educator in the dissemination of these works, the lack of knowledge of the native; lack of access to local publications; the adoption of regionalized and contextualized curricula to the literary experience of students and teachers; the expansion of literacy skills and mastery of vocabulary in the northern dialect. Amazonian Literature provides access to regional cultural assets and interpretive debates about identity, in addition to the vastness of possibilities that literary texts offer.

keywords: Amazonian Literature; Teaching Projects; Regional Culture; Local Tradition; Literary Literacy.

Recebido em 10 de fevereiro de 2023
Aprovado em 23 de março 2023
Publicado em 12 de junho de 2023

O ensino de literatura na Educação Básica: o gênero memórias literárias nas Olimpíadas de Língua Portuguesa

Anaiara Cristina Lima SILVA¹
 Evelin Cristine de França VACCARO²
 Wállery Karulina Santos MENEZES³
 Abílio Pacheco de SOUZA⁴

Resumo: O presente trabalho realiza uma análise do Caderno das Olimpíadas de Língua Portuguesa e seu uso no ensino de Literatura na Educação Básica, especialmente no tange ao trabalho com o gênero memórias literárias. Para discorrer sobre a concepção de gênero e ensino de gêneros, nos reportaremos aos trabalhos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Também serão relevantes os estudos de Benfica (2021); Clara, Altenfelder e Almeida (2019); D'Andrea e Ribeiro (2010). Assim, este trabalho finaliza com uma proposta de atividade didática utilizando como textos motivadores os poemas *Escova*, de Manoel de Barros, e *De mãe*, de Conceição Evaristo.

Palavras-chave: Memórias literárias; Olimpíadas de Língua Portuguesa; Sequência didática; Produções textuais; Representatividade.

Introdução

Este texto apresenta uma série de sequências didáticas para o ensino de gêneros discursivos literários, mais especificamente das memórias literárias trabalhadas nos cadernos das *Olimpíadas de Língua Portuguesa*. Ademais, busca-se um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas em vigor na Educação Básica. Para tanto, propõem-se oficinas pautadas nos debates sobre as representações museológicas; as obras de Manoel de Barros e Conceição Evaristo, e a retextualização, questões associadas ao gênero memórias literárias. Assim, na tentativa de trazer a valorização regional e a representatividade para a realidade docente, tais encontros foram construídos a partir de uma pesquisa fundamentada em Benfica (2021); Clara, Altenfelder e Almeida (2019); D'Andrea e Ribeiro (2010); Dolz, Noverraz e

¹ Graduanda do Curso de Letras-Português, Bolsista do projeto PROLAB-UNIFESSPA. Foi bolsista de Iniciação científica (PIBIC-CNPQ) e integra o grupo de pesquisa LAERTE. E-mail: anaiara.l@unifesspa.edu.br.

² Graduanda em Letras Língua Portuguesa. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Marabá (PA). Membro dos grupos de pesquisa Literatura de Viagens, coordenado pelo professor Dr. Luís Romano, e LAERTE, coordenado pelo professor Dr. Abílio Pacheco. E-mail: evelinvaccaro11@gmail.com.

³ Graduanda do curso de Letras-Português, foi voluntária do projeto PROLAB-UNIFESSPA. Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-CNPQ) e integra o grupo de pesquisa LAERTE. E-mail: wall3rykarulinamnz@unifesspa.edu.br.

⁴ Doutor em Teoria e História Literária (UNICAMP, estágio sanduíche na Universidade Livre de Berlin). É líder do grupo de Pesquisa LAERTE (Laboratório de Estudos de Resistência e Teoria do Testemunho) e professor na Faculdade de Estudos da Linguagem, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras (POSLET) e no Mestrado Profissionalizante (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste Paraense (UNIFESSPA). Endereço eletrônico: professor@abiliopacheco.com.br; Orcid <http://orcid.org/0000-0001-6809-4865>.

Schneuwly (2004). Inicialmente, faz-se necessário identificar a concepção de gênero, atribuída por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que trata da ação de nos comunicarmos, adaptando os indivíduos a uma determinada situação de comunicação. Nesse sentido, no que se refere ao gênero das memórias literárias, é possível defini-lo como as produções textuais que abarcam a realidade e a ficção, através do uso de figuras de linguagem, seleção vocabular, parâmetros estéticos e rítmicos, visando à ambientação do leitor dentro da narrativa (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2019). Mediante o elencado, as sequências didáticas surgem como uma ferramenta para o ensino de literatura, sendo elas divididas em quatro encontros: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A proposta aqui apresentada divide-se igualmente em quatro módulos. O primeiro pretende abordar as características principais do gênero memórias através de obras literárias a fim de estimular os discentes a desenvolverem uma produção textual para revisão coletiva. Sugere-se como texto motivador o poema *Escova*, de Manoel de Barros, em que é possível identificar o pretérito como tempo predominante, a narração em primeira pessoa do singular e as figuras de linguagem. Como segunda oficina, propõe-se a ambientação dos estudantes a partir de lugares, objetos e histórias. Enxerga-se, portanto, uma necessidade de visitas a museus e casas culturais. Para um terceiro encontro, entrevistas devem ser realizadas na tentativa de trabalhar a retextualização com a turma. Este trabalho deve prezar pela organização das informações do texto; o esquema global do gênero a que pertence; o seu tipo textual predominante e as sequências de que se compõem; o uso das unidades linguísticas, e os aspectos discursivos, que remetem ao evento de interação no qual o texto emerge (BENFICA, 2021). Por fim, a última oficina de produção textual avaliativa visa a representação de autores não hegemônicos pertencentes ao gênero memórias. Um exemplo é o poema *De mãe*, de Conceição Evaristo, que evoca as vozes da ancestralidade. Dessa forma, espera-se que as oficinas atuem não somente no ensino-aprendizagem de um gênero discursivo literário para as Olimpíadas de Língua Portuguesa, como também contribuam para novas perspectivas na Educação Básica.

Diante disso, ao longo do desenvolvimento do projeto, houve, entre os participantes acadêmicos, uma interação maior por meio dos estudos e análises voltadas aos gêneros literários, produções textuais e a Base Nacional Comum Curricular, tencionando fazer exposições literárias para o público que buscava o conhecimento. Foi trazido, então, aos respectivos indivíduos, o contato com a produção literária impressa através das exposições de

palestras discursivas, mesas-redondas e oficinas literárias que ocorreram no primeiro momento por meio das plataformas digitais.

Assim, procurou-se trazer a aproximação do texto impresso e da tecnologia, conforme determinado no projeto de ensino, ao que se refere à formulação da BNCC para a área de Linguagens, em que os alunos deverão: “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL, 2018, p. 63), como é proposto na BNCC:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 490).

Entendendo ainda que:

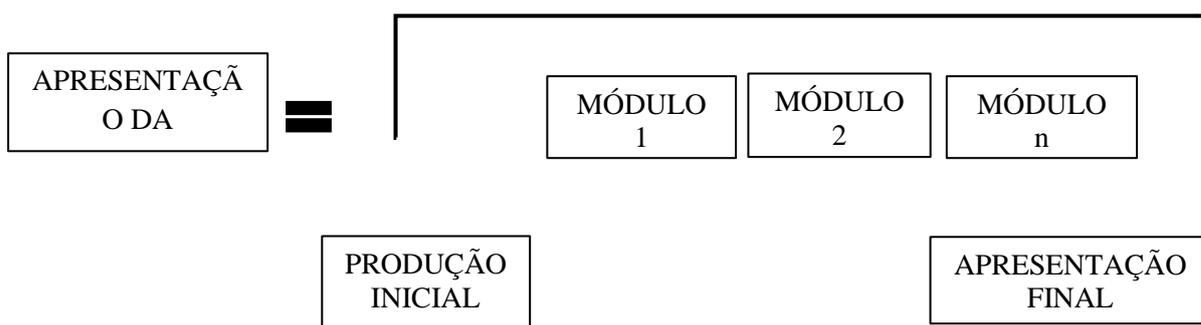
Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (BRASIL, 2018, p. 490).

Nesse viés, buscando sobre os gêneros discursivos literários, foi utilizada a perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao que se refere às possibilidades de desenvolver, em sala de aula, as sequências de didáticas onde o gênero é determinado como:

gênero de texto é a ação de nos comunicarmos, adaptar os indivíduos à uma situação de comunicação. Ele expõe que as pessoas não escrevem da mesma forma quando redigem uma carta de solicitação ou um conto; não se fala da mesma maneira ao fazer uma exposição diante de uma classe ou ao conversar em uma mesa com amigos (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Expondo ainda que os textos escritos ou orais diferenciam-se uns dos outros, porque são produzidos em condições diferentes. Entretanto, apesar da diversidade, há constatações regulares. Em situações semelhantes, se escreve textos com características semelhantes,

denominados como **gênero de textos**, conhecidos e reconhecidos por todos e que por este motivo facilitam a comunicação. Para mais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) abordam sobre o primeiro contato com o gênero que deve ser desenvolvido de forma simplificada, utilizando um destinatário fictício como forma reguladora tanto para quem escreve, como para quem lerá. Dessa forma, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) estabelecem uma sequência didática na tentativa de se ter uma maior facilidade no aprendizado quando o determinado sujeito estiver em contato com o determinado gênero, conforme ilustrado abaixo:



Ademais, o Caderno da Olimpíadas de Língua Portuguesa (2019) se fez de suma importância por direcionar o gênero discursivo que seria trabalhado, denominado como Memórias Literárias, o caracterizando da seguinte forma:

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. As narrativas, que têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado, são contadas da forma como são lembradas no presente (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2019, p. 19).

Além disso, buscou-se analisar se o Caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2019) possuía um seguimento de perspectiva condizente com as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), já que o intuito seria unir a produção escrita por meio da dinâmica desenvolvida no “Caderno de OLP” junto à ideia das sequências didáticas por meio da mídia digital contemporânea. Assim, é importante perceber que havia a apresentação da mesma abordagem e objetivo da ideia inicial proposta pelo projeto nesses três dispositivos ofertados para pesquisa e, de modo enfático, o Caderno de OLP esclarece sobre as sequências didáticas, para que haja de forma a indicar o desenvolvimento do aluno, dividindo-as em cinco etapas, de forma resumida, em:

1. Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais. Observar o que eles já sabem e assinalar as lacunas e os erros me parece fundamental para escolher as atividades e para orientar as intervenções do professor;
2. Escolher e adaptar as atividades de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos;
3. Trabalhar com outros textos do mesmo gênero, produzidos por adultos ou por outros alunos;
4. Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa e
5. Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2019, p. 14-15).

Em suma, pode-se ter a concretização dos objetivos previstos para o projeto de ensino, tendo como objetivo geral: promover o estudo do campo artístico-literário do componente curricular Língua Portuguesa, da área de Língua Portuguesa, da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, articulando com os conteúdos estudados na Graduação/Licenciatura. Já os objetivos específicos estão relacionados em: compreender as competências e habilidades do componente curricular Língua Portuguesa na estrutura da BNCC do Ensino Médio; destacar as competências e habilidades referentes ao conteúdo de literatura e reconhecer a importância do campo artístico-literário numa perspectiva crítica, reflexiva, inclusiva e multicultural.

Materiais e métodos

Buscou-se, primeiramente, realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa através do estudo sistemático da BNCC do Ensino Médio, com destaque para os conteúdos de literatura, ou para o campo artístico-literário do componente curricular Língua Portuguesa, da área de Língua Portuguesa. Embora o documento tenha publicação recente, será relevante um estudo referencial meta-analítico, ou seja, por “[...] uma revisão sistemática de outras pesquisas, visando realizar uma avaliação crítica das mesmas e/ou produzir novos resultados ou sínteses a partir do confronto desses estudos” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p.103). A compreensão e reflexão crítica da BNCC corresponderam a uma etapa importante para que o estudante de Letras, em seu processo de formação inicial, continuasse o desenvolvimento das propostas do projeto, por se tratar de um documento em vigor e que serve como parte da orientação curricular em prática nas escolas brasileiras. Num segundo momento, serão tomadas algumas abordagens para compreensão do gênero textual discursivo como elemento importante para o aprendizado de Língua Portuguesa.

Nesse parâmetro, a metodologia desenvolvida durante o período do projeto foi, de modo virtual, pelo período pandêmico existente nos anos de 2020 a 2021. O projeto foi constituído por meio da pesquisa e análise dos autores já supracitados, além de cursos auxiliares ofertados, como exemplificação o curso do Educa Brasil, em que bolsistas e voluntários do projeto participaram, tendo em vista a compreensão da BNCC e o seu desenvolvimento em sala de aula. Após trazer essa aproximação aos acadêmicos atuantes, foi planejado e executado um evento virtual, na plataforma *Youtube*, na tentativa de discutir sobre o desenvolvimento da BNCC no âmbito educacional e quais seriam as suas vantagens e desvantagens. Assim, o primeiro evento foi intitulado como: “O Novo Ensino Médio e BNCC”; o segundo “Reflexões sobre a BNCC, ensino de literatura e gêneros discursivos”; o terceiro “Reflexões sobre a BNCC no Ensino Médio: Competências e (Im)pertinências na formação dos professores” e o último evento voltado para minicurso PROLAB – Memórias Literárias, entre outros gêneros discursivos que fazem parte do Caderno da Olimpíada Portuguesa.

Ressalta-se ainda que o respectivo Caderno de OLP visa contribuir para a progressão de conhecimento, social e científico do respectivo aluno participante da modalidade escrita escolhida e diante os gêneros textuais existentes, ação importante para formação crítica do sujeito, refletindo até mesmo em seu meio social. Assim, dentro do minicurso apresentado sobre memórias literárias, tivemos como objetivo trazer a conceituação da enciclopédia e analisar, consoante o pensamento de Dolz, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), além de trazer as características do gênero memórias, com a referenciação de Manoel de Barros.

Além disso, foi trabalhada a possibilidade de excursão coletiva ao se tratar de objetos, lugares e história. Após a visita a algum espaço cultural, foi proposto o trabalho com a retextualização. Em seguida, houve a representação de autores no gênero memórias e, nesse sentido, Conceição Evaristo se faz muito importante para a temática por expor a sua escrevivência em suas produções literárias diante do que sofreu e suas superações.

Resultados e discussão

Mediante o exposto, têm-se como resultado e discussão as atividades realizadas que promoveram uma leitura crítica da BNCC de Ensino Médio, em especial no que tange ao conteúdo de literatura no componente curricular de Língua Portuguesa. Além da fomentação em estudantes pelo gosto da pesquisa voltada para o ensino a fim de contribuir para a

melhoria da aprendizagem de literatura na licenciatura. Ressalta-se também a instrumentalização dos estudantes de licenciatura e professores de Ensino Médio em uma ferramenta midiático-textual dentre os gêneros textuais elencados na BNCC. Para tanto, o minicurso proposto pôde trazer o conhecimento do que seria o gênero discursivo literário memória literária, além de abordar sobre as suas características, refletindo no desenvolvimento de uma primeira escrita coletiva.

Após esse primeiro momento, houve a proposta de uma interação além da sala de aula, onde os alunos iriam participar de uma visita ao museu municipal ou à casa da cultura que tivesse alguma ligação às memórias literárias. Em seguida, houve o trabalho da retextualização por meio das entrevistas desenvolvidas pelos alunos a respeito da temática proposta, passando a conhecer os grandes autores representantes das memórias literárias e suas escrevivências trazidas em suas produções literárias para que os alunos pudessem divergir e interagir diante o que já foi proposto. Por fim, apresentou-se uma produção individual, avaliada pelo respectivo docente que iria aplicá-la a fim de se ter uma orientação mais precisa acerca do desenvolvimento literário do aluno.

Considerações Finais

Pode-se concluir que, apesar de o Projeto PROLAB, relacionado às olimpíadas de língua portuguesa, contando com o ensino discursivo literário voltado ao gênero memórias literárias, ter sido desenvolvido em meio pandêmico, ele foi muito bem executado e transmitiu concisamente os seus objetivos aos sujeitos que buscavam conhecimento e desejavam se aprimorar mais na temática exposta. Os eventos e os minicursos propuseram contribuir para a construção da perspectiva crítica a tudo que envolve a BNCC e o ensino literário a fim de instruir e orientar os sujeitos para a sociedade contemporânea existente, mostrando ainda a atuação do aluno em desenvolver o uso da produção literária, além da discussão diante das padronizações existentes.

Importante ressaltar, mediante os eventos, a orientação e o direcionamento aos ouvintes através das suas dúvidas, mostrando-os lugares em que o gênero discursivo memórias literária está presente, além de destacar a relevância de resistir em uma sociedade que atualmente predomina o digital. Buscou-se, ademais, o reconhecimento para que haja, de fato, uma maior atenção e assistência ao que se refere à produção literária, ao texto impresso e a como ele pode estar em conjunto com meio digital sem existir a sua substituição ou a

extinção, visto que se faz de total significância que o sujeito tenha conhecimento de tais temáticas e passe a exercê-las em seu convívio social.

Referências

- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. [Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>]
- BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. **Retextualização**. 2021. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide (org.). **Se bem me lembro...: caderno do professor**. São Paulo: CENPEC, 2019.
- DIANA, Daniela. **Manoel de Barros**. 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/manoel-de-barros/>. Acesso em: 14 de nov. 2021.
- D'ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, 2010.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores associados, 2006.
- FUKS, Rebeca. **Conceição Evaristo**. 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/conceicao_evaristo/. Acesso em: 14 de nov. 2021.
- MARCELLO, Carolina. **5 poemas emocionantes de Conceição Evaristo**. 2020. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-de-conceicao-evaristo/amp/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

The teaching of literature in Basic Education: the genre literary memories in the Portuguese Language Olympics

Abstract: The present work performs an analysis of the Portuguese Language Olympics and its use in the teaching of Literature in Basic Education, especially in terms of working with the literary memoirs genre. To discuss the conception of genre and the teaching of genres, we will refer to the works of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The Benfica studies (2021); Clara, Altenfelder and Almeida (2019); D'Andrea and Ribeiro (2010). Thus, this work ends with a proposal for a didactic activity using the poems Escova, by Manoel de Barros, and De Mãe, by Conceição Evaristo, as motivating texts.

Keywords: literary memories; Portuguese-speaking Olympics; following teaching; textual productions; representativeness.

Recebido em 15 de fevereiro de 2023
Aprovado em 17 de março 2023
Publicado em 12 de junho de 2023