

Edição 24 – Nº 24 (2023.2)

Editores responsáveis por esta edição: Profa. Dra. Conceição Azevêdo, Prof. Dr. Jair Cecim & Profa. Dra. Tabita Fernandes.

Apresentação

Há algumas décadas, estudiosos e pesquisadores do campo da formação de professores(as), no Brasil, advogam e advertem sobre a necessidade de formar profissionais do ensino em uma perspectiva que exceda a aquisição de saberes disciplinares e que possibilite aos(às) docentes em formação inicial (e continuada) experienciar processos formativos calcados na intersecção entre teoria e prática, sob um viés reflexivo. Quando se pensa na formação de professores(as) de Língua Portuguesa, uma das possibilidades de articulação entre teoria e prática nos processos formativos reside nas contribuições que os Estudos Linguísticos podem trazer para estabelecer diálogos efetivos entre conhecimentos teóricos e experiências práticas de ensino e, assim, favorecer os processos de ensino e aprendizagem, nos variados contextos escolares da educação básica. Assim sendo, pergunta-se: qual o papel das pesquisas desenvolvidas na Linguística e em suas subáreas para a formação de professores(as) de Língua Portuguesa? Que contribuições os estudos aí desenvolvidos podem trazer para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa nas escolas? Como os resultados de pesquisas nesses campos de conhecimento podem fornecer subsídios ao trabalho dos(as) professores(as) em sala de aula? Pautada nessas premissas, e com vistas a responder tais indagações, *A palavrada*, revista da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, campus de Bragança, selecionou, para este dossiê, sete artigos, a saber: **Multimodalidade e temas transversais na formação inicial do professor de língua portuguesa: relato de experiência**, de Almerinda Antonia Barbosa Fadini e Eli Gomes Castanho; **A consciência socioideológica de alunos do 9º ano em atividades de leitura em perspectiva dialógica**, de Geovana Kelly da Silva Monteiro e Márcia Cristina Greco Ohuschi; **Ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio: concepções de discentes e docentes acerca da linguagem, língua e fala**, de Evana Kelly dos Santos Rodrigues e Paulo Santiago de Sousa; **Formação leitora na educação básica: uma proposta de ensino para os anos iniciais**, de Marcele Monteiro Pereira e Sarah Costa Gantuss; **Linguagem e Língua: uma construção interacionista por meio do gênero discursivo História em Quadrinhos**, de Elen de Cássia de Freitas Brito, Rízia dos Reis de Moraes Almeida e Adriane Beatriz Lima de Souza; **Leitura literária: proposta de oficina de leitura literária para o 9º ano do ensino fundamental**, de Thiago Gabriel Machado dos Santos e Dhyonatan da Silva de Miranda; **Mentoring as a resource for remote teaching during the pandemic times: A case study at the Federal University of South and Southeast of Pará**, de Josceane da Cruz Pereira e Ciléia Alves Menezes.

Nesses artigos os autores abordam as contribuições de Estudos Linguísticos para a formação de professores(as) e as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e inglesa, sob um viés teórico-crítico; bem como trabalhos resultantes de pesquisas de campo, pesquisas bibliográficas e pesquisa-ação ou relatos de experiência relacionados a temática desse dossiê. Desejamos a todos(as) uma boa leitura!

Conceição Azevêdo (UFPA, CBRAG)

Jair Cecim (UFPA, CBRAG)

Tabita Fernandes (UFPA, CBRAG)

Multimodalidade e temas transversais na formação inicial do professor de língua portuguesa: relato de experiência

Almerinda Antonia Barbosa FADINI¹

Eli Gomes CASTANHO²

Resumo: Este texto tem como objetivo relatar e refletir sobre uma experiência didática interdisciplinar, no contexto de formação inicial de professores de Português. O relato aborda o diálogo entre as disciplinas “Língua Portuguesa: Comunicação e Multimodalidade” e “Temas Transversais II”. O público-alvo dessa intervenção são estudantes do sexto semestre de um curso de Letras, em contexto de ensino remoto emergencial devido à pandemia no novo coronavírus. Abordaremos o percurso das disciplinas, que foi dividida em três momentos: formação teórica, análise de livro didático e elaboração de proposta didática. Essa última servirá de análise, neste artigo, a fim de verificar a aprendizagem dos saberes próprios das disciplinas envolvidas. De modo geral, constata-se que houve apropriação significativa dos conteúdos, de modo a priorizar a presença de outros modos semióticos – não só o escrito – além de estabelecer um diálogo com os temas transversais.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Ensino remoto. Multimodalidade. Temas transversais.

Introdução

Conforme vivenciamos, entre 2020 e 2021, as unidades de ensino do país tiveram que adaptar seu contexto de ensino presencial para o remoto, em razão da pandemia do novo coronavírus. No Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Salto, onde estamos inseridos, não foi diferente. Este texto tem como objetivo relatar e refletir sobre uma experiência pedagógica, de caráter interdisciplinar, realizada no segundo semestre de 2021, quando algumas escolas ensaiavam um retorno, com as devidas precauções às atividades presenciais. Àquela altura, como medida de segurança, o IFSP optou, com base em dados gerais e estatísticos de contágios locais, pela permanência das atividades remotas de ensino.

Sobre o contexto do segundo ano pandêmico de atividades remotas, é que trataremos neste artigo, a partir das aulas ministradas a uma turma do sexto período do curso de Letras com habilitação em Português. O objeto do relato centra-se no diálogo que estabelecemos entre duas disciplinas naquele semestre, sendo elas: “Língua Portuguesa: Comunicação e

¹ Professora de Geografia no Instituto Federal de São Paulo, campus Salto, onde também ministra a disciplina de Temas Transversais I e II para cursos de Letras e Matemática. É doutora em Geografia pela UNESP. E-mail: almefadini@ifsp.edu.br.

² Professor de Português e Espanhol no Instituto Federal de São Paulo, campus Salto, onde também ministra a disciplinas aos cursos de Letras. É doutor em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP. E-mail: eli.castanho@ifsp.edu.br.

Multimodalidade” e “Temas Transversais II”. Para tanto, descreveremos, mais adiante, o escopo desses componentes curriculares e apresentaremos a proposta avaliativa final pensada pelos docentes das disciplinas, que será parte da análise dos dados. A atividade final envolvendo as disciplinas consistia na elaboração de uma proposta didática, para determinado público da educação básica, em que se contemplasse a leitura e/ou escrita de um texto multimodal e uma análise crítica da presença interdisciplinar dos temas transversais e temas contemporâneos transversais.

Logo, o presente texto tem características de relato de experiência, somado à análise documental, baseada na leitura que fazemos das atividades elaboradas pelos estudantes, no contexto de formação inicial de professores de Português, com vistas a perceber como houve a apropriação dos conteúdos das disciplinas, conforme se materializam nas atividades por eles elaboradas. Mais detalhes sobre as contingências dessa intervenção pedagógica, que culminou nas propostas didáticas elaboradas pelos futuros professores, serão apresentados no item que segue. Nosso objetivo, então, é relatar a experiência vivenciada no contexto pandêmico e, num exercício reflexivo de autores-docentes, avaliamos os resultados da intervenção com base nas atividades escolares elaboradas pelos discentes, no caso, futuros professores de Português.

Conforme Paulo Freire: “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” FREIRE, 1991, p. 32); portanto, nesse exercício de reflexão sobre a prática, que deve ser constante na prática docente, é que propusemos esse olhar reflexivo sobre a atividade interdisciplinar em questão.

Percurso das disciplinas envolvidas

As aulas ocorrem durante o segundo semestre de 2021, àquela altura ainda vigorava o ensino remoto. A turma do sexto semestre do curso de Letras era composta por 27 alunos. As aulas continham atividades síncronas e assíncronas. Para as primeiras, foi utilizado o aplicativo Google Meet; as segundas, por meio da plataforma de aprendizagem virtual Moodle, onde também outros recursos foram replicados, como: vídeos, gravações dos encontros síncronos e ferramentas de trabalho colaborativo: fóruns, Google Docs e a plataforma Padlet.

Com o objetivo de tornar o currículo menos fragmentado, os autores deste artigo decidiram integrar os conteúdos das disciplinas por meio de atividades especialmente

pensadas para promover o diálogo entre elas, de modo a promover uma atitude interdisciplinaridade³ (Fazenda, 1994) no programa do curso. O decorrer das aulas – de ambas as disciplinas - foi marcado por três momentos distintos: (i) formação teórica inerente às respectivas disciplinas, que serão descritos a seguir; (ii) análise de atividades em livros didáticos escolhidos pelos grupo, de modo a perceber como temas transversais e abordagens sobre o texto multimodal neles se concretizam; (iii) elaboração de uma proposta didática para a educação básica, em que se contemplasse a análise de um texto multimodal com relação direta com um tema transversal.

Para este artigo, em especial, serão analisadas as propostas didáticas decorrentes desse terceiro momento, entendidos como catalizadores do processo vivenciado nos dois momentos anteriores. À guisa de contextualização, são apresentados, a seguir, os percursos das disciplinas com vistas à condução das atividades planejadas.

Língua Portuguesa: Comunicação e Multimodalidade

Alinhado com as questões contemporâneas do ensino de línguas materna, no currículo do curso de Letras, priorizamos a multimodalidade, tema que tem ganhado bastante visibilidade no discurso didático em torno do ensino de português como língua materna, com a aprovação da ainda recente Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018). O conceito de multimodalidade tem sido atrelado aos estudos de Kress (2010) por sua abordagem da Semiótica Social sobre a comunicação contemporânea. Tal autor defende que o sentido é construído pela orquestração de diferentes modos – a escrita, a imagem, o leiaute, a gestualidade, a música, entre tantos outros – que se articulam simultaneamente entre si para a construção dos sentidos em sociedade.

Com a publicação da BNCC, sugere-se uma ruptura com a centralidade da escrita – entendida como grafocentrismo - em detrimento de outros modos que constituem as práticas

³ “Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (Fazenda, 1994, p. 82).

letradas contemporâneas. Ao defender o letramento multi-hipermidiático, Signorini também faz críticas ao primado do grafocentrismo nas escolas:

Os padrões grafocêntricos dos letramentos de base puramente linguística dão lugar aos padrões híbridos multi-hipermidiáticos. E a diversidade das atividades e práticas letradas contemporâneas pode, assim, ser apreendida numa perspectiva mais ampla que a do letramento grafocêntricos convencional com seus padrões textuais e gráfico-visuais próprios da mídia impressa. (Signorini, 2011, p. 285)

É sintomático disso o fato de que a chamada análise linguística, preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em final dos anos 90, agora é renomeada como análise linguística/semiótica. Sendo assim, tal eixo da atividade docente em língua portuguesa compreende, além do conhecimento sobre a norma-padrão, “outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 80).

Além do recente documento, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também já vem contemplando em suas competências e habilidades, a leitura de outras semioses, como também, uma postura de reflexão sobre os meios digitais de leitura e produção de textos. É inegável que essas práticas são necessárias no processo de reflexão sobre leitura e escrita, sobretudo em tempos digitais e de produção de textos híbridos, com mixagens de diferentes fontes, como também privilegiam estudos na esteira dos multiletramentos (cf. Cope e Kalantzis, 2009; Rojo, 2012).

É urgente, portanto, no contexto de formação de novas professoras e novos professores de português, problematizar a construção do sentido e sua relação com o não-verbal, já que o escrito por si só não tem bastado na concepção de leitura como construção de sentido. Esse posicionamento implica primar pela orquestração dos diferentes modos semióticos envolvidos nos textos, em detrimento de somente considerar a escrita. Por conseguinte, se buscará ir além da mera decodificação com vistas a mobilizar recursos de diferentes ordens implicados no processo de leitura.

Na elaboração de um currículo que assim o seja, torna-se necessária a recorrência a estudos que contemplem a imagem como objeto de estudos, quer seja passando inicialmente pelos estudos mais clássicos da Semiótica (cf. Pierce, 2009; Santaella, 2006), bem como pelos estudos em torno da multimodalidade (Kress, 2010) e das diferentes materialidades da imagem, especialmente em razão das novas mídias (cf. Manovich (2001)).

A fim de atender a essas demandas na formação inicial do professor, a disciplina “Língua Portuguesa: comunicação e multimodalidade” tem caráter teórico-prático. Primeiramente, é feita uma sensibilização acerca da necessidade de se privilegiar o não-verbal como um dos objetos a serem contemplados nas aulas de Português, tendo-se em vista a construção de sentidos sobre os textos, inclusive com recorrência à BNCC. Em seguida, são apresentados alguns aspectos da teoria semiótica de Peirce (2009), principalmente no que tange às categorias universais da primeiridade, secundidade e terceiridade. Nesse momento, análises semióticas de textos diversos foram apresentadas, com enfoque especial à esfera publicitária. Num terceiro momento, a multimodalidade, em si, foi apresentada aos estudantes por meio da leitura e discussão de Ribeiro (2021) e dos impactos do multiletramentos que a autora faz em seu artigo “Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI” (Ribeiro, 2020). Considerações também foram tecidas sobre as novas mídias, de acordo com Manovich (2001), e as possibilidades de intervenção sobre artefatos digitais.

Após esse embasamento teórico, a primeira parte das atividades avaliativas foi realizada em conjunto com a disciplina “Temas Transversais II”. Na ocasião, os discentes passaram a analisar livros didáticos indicados naquele ano pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nessa atividade, pediu-se para que cada grupo escrevesse uma resenha da abordagem da multimodalidade nos livros, bem como dos temas transversais. O resultado foi socializado com a turma por meio da partilha das resenhas e de seminários na disciplina de “Temas Transversais II”.

Uma vez instrumentados teoricamente e com um olhar aguçado para os materiais didáticos, os professores de ambas as disciplinas propuseram aos estudantes a elaboração de atividades didáticas. Essas deveriam contemplar textos multimodais e a escolha por temas transversais, que serão analisadas no item 3 deste artigo. Antes, porém, torna-se válido conhecer o percurso didático da disciplina “Temas Transversais II”.

Temas Transversais II

A disciplina Temas Transversais II contou com dois momentos: o primeiro, teve como atividade final a análise dos temas transversais em livros didáticos para o Ensino Médio, indicados pelo PNLD daquele ano; o segundo, com a elaboração de atividades envolvendo textos multimodais e temas transversais. Ambas as atividades tiveram como questão-

problema: como os livros didáticos estão aplicando os temas transversais de modo a estimular o pensamento complexo e a interdisciplinaridade?

A fim de contextualizar, cremos ser importante apresentar como a disciplina Temas Transversais I, no semestre anterior, havia preparado os discentes para a realização do referido projeto. Na ocasião, também em ensino remoto, foram realizadas leituras relacionadas aos conceitos de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade, além de aprofundarem os estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em especial os seis Temas Transversais (TTs).

Os estudos do pensamento complexo de Edgar Morin (2005) demonstram como é necessária uma articulação dos diversos saberes que se encontram compartimentados nos mais variados campos do conhecimento, sem perder a essência e a particularidade de cada fenômeno. Nesse sentido, esse paradigma da complexidade busca romper o pensamento linear e mutilado, dando vazão às análises sistêmicas e interdisciplinares.

Catapan (1994) desenvolve uma análise crítica de um artigo de Forquin (1992) em que discorre sobre o reducionismo da compartimentação e da fragmentação do saber:

Os saberes organizados de forma compartimentada, ou seja em matérias ou disciplinas, conformam uma visão estreita e simplificada da realidade e servem a uma formação tecnicista. A tradição da ciência moderna, cartesiana/newtoniana, de inspiração disciplinar, é a base do reducionismo e da concepção dual da realidade. A concepção disciplinar se constitui de teorias e técnicas que representam a fragmentação. A compartimentação dos saberes escolares é um reflexo dessa concepção de conhecimento que não dá conta da compreensão da realidade em sua complexificação (Catapan, 1994. p. 137).

Ainda nesse contexto, para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é uma possibilidade de integração das disciplinas e de trocas entre docentes na construção de projetos e se apresenta como uma alternativa à normatização, à fragmentação e à falta de reciprocidade dos saberes. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), a interdisciplinaridade questiona a segmentação e a visão compartimentada entre os diferentes campos de conhecimento sem considerar a inter-relação presente entre eles. Ainda nos PCNs, o conceito de transversalidade é aquele que busca conectar, na prática educativa, os conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões que permeiam a vida real e a sua transformação. Assim, buscam defender o compromisso com a

construção da cidadania através de uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa
Revista A Palavra (ISSN 2358-0526), 22, jul-dez, p. 2-17, 2023 - 2ª edição

perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998. p 17).

Ainda no quinto semestre, os discentes tiveram como apoio pedagógico artigos científicos específicos sobre os seis temas transversais presentes nos PCNs, indicados pelos docentes do curso de pós-graduação em Temas Transversais, em nível de especialização, do IFSP Salto. Ao final do semestre, os alunos apresentaram seminários apoiados nos artigos citados e em outras referências bibliográficas por eles pesquisadas.

Portanto, no sexto semestre os discentes já possuíam um histórico sobre a formulação dos temas transversais presentes nos PCNs e estavam prontos para se aprofundarem nos Temas Contemporâneos Transversais - TCTs, presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019). Segundo o documento, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)

buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade (BRASIL, 2019, p. 07).

Os TCTs buscam, assim, dar um caráter de atualização contínua dos acontecimentos que afetam a vida em sociedade e que são significativos para serem tratados dentro da escola como prática pedagógica. Por esse motivo estes foram ampliados na BNCC, sendo dispostos em seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) englobando 15 Temas Contemporâneos. Espera-se que na Educação Básica, as aprendizagens essenciais assegurem aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, sendo elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura e comunicação digitais; cidadania e projeto de vida, argumentação; autoconhecimento e cuidado consigo mesmo; empatia e colaboração; saber se relacionar com o mundo e com a sociedade: responsabilidade e autonomia.

Após os discentes pesquisarem artigos e desenvolverem trabalhos sobre a BNCC e em especial sobre os TCTs, além de terem desenvolvido uma pesquisa crítica sobre a aplicação dos temas transversais nos PCNs e na BNCC em livros didáticos previamente selecionados, os professores em formação inicial passaram a apresentar as mútuas relações entre os Temas

Transversais e as possibilidades de práticas pedagógicas com base no currículo da Educação Básica em Língua Portuguesa, numa abordagem interdisciplinar. Ao final, apresentaram como os TTs e/ou TCTs podem ser um instrumento de transformação social a partir de uma prática pedagógica que considere a complexidade, interdisciplinaridade e a multimodalidade, que serão analisados a seguir.

Análise das produções finais

Como resultado da intervenção, os estudantes, em grupos, apresentaram as propostas didáticas. O quadro a seguir identifica os grupos com numeração e apresenta o gênero multimodal abordado, bem como o tema transversal que foi fio condutor da proposta didática:

Quadro 1 - Grupos, gênero e tema transversal

GRUPOS	GÊNERO MULTIMODAL	TEMA TRANSVERSAL
G1	Filme “A chegada”, direção de Dennis Villeneuve, 2016	Pluralidade Cultural (PCN); Multiculturalismo (TCT/BNCC).
G2	Anúncio publicitário veiculado ao YouTube: Restart Ideias, Chevrolet Tracker < https://www.youtube.com/watch?v=dmzu2QQspwo >	Orientação sexual, trabalho e consumo (PCN); Economia: Trabalho (TCT/BNCC).
G3	Anúncio publicitário veiculado ao YouTube: Zendaya Stars in Lancôme Idôle Fragrance Commercial < https://www.youtube.com/watch?v=CoHKILyQQ5k >	Pluralidade Cultural(PCN); Multiculturalismo (TCT/BNCC).
G4	Tirinhas e memes	Ética (PCN) (TCT/BNCC)
G5	Infográfico veiculado a revista de divulgação científica	Pluralidade Cultural(PCN); Multiculturalismo (TCT/BNCC).
G6	Anúncio publicitário veiculado ao YouTube: Refrigerante Dolly < https://www.youtube.com/watch?v=RvrDGKW31qQ > Documentário: “Muito além do peso” (Direção: Stella Renner, 2012)	Saúde (PCN); Saúde: educação alimentar e nutricional (TCT/BNCC).

Fonte: os autores

Durante a elaboração das atividades e orientações dados pelos professores aos grupos, frequentemente os alunos se referiam à elaboração de uma sequência didática, em vez de proposta didática ou simplesmente atividade. Momento este em que, ao nos posicionarmos sobre uma perspectiva de ensino-aprendizagem em espiral, retomamos a diferenciação entre elas, uma vez que a sequência didática pressupõe a propositura de módulos que se completam num todo com a finalidade de didatizar determinado gênero (Dolz et al., 2004). No entanto, o proposto trata-se apenas de uma atividade, que poderá envolver duas ou mais horas-aula.

A atividade do grupo 1 propôs a utilização de um filme de ficção científica para servir de mote a uma discussão sobre o conceito de língua e linguagem, no contexto de uma atividade interdisciplinar com o componente curricular Filosofia, com alunos do primeiro ano do ensino médio. A partir da discussão que o filme deixa entrever sobre esses conceitos, a proposta consiste em dar visibilidade à cupópia, língua falada pela comunidade quilombola do Cafundó, em Salto de Pirapora/SP. A atividade inova por incluir uma língua pouco conhecida, de matriz africana. Nesse sentido, amplia os horizontes da aplicação da lei 10.639/2003, que postula o tratamento da cultura afro-brasileira no currículo escolar; no caso da atividade do grupo, inova-se ao levar para a sala de aula aspectos sobre o funcionamento de uma língua que utiliza empréstimos do português e de língua de origem banto.

A crítica, no entanto, à proposta elaborada pelo G1 recai sobre a pouca exploração dos recursos semióticos do filme, centrando-se exclusivamente em seu aspecto conceitual, de modo a utilizá-lo mais como um pretexto para a abertura da temática em sala de aula. Mesmo assim, vê-se significativa apropriação de conceitos essenciais à formação do professor - como o conceito de língua e a formação do português brasileiro - explorados de modo bastante original na atividade. Quanto à transversalidade, quanto aos PCNs, o tema da pluralidade cultural atravessa toda atividade e, de ponto de vista dos temas transversais contemporâneos, um olhar sobre o multiculturalismo é proposto com originalidade, não se reduzindo à mera exposição de curiosidades socioculturais, a atividade convoca à reflexão sobre a diversidade com base em aparatos teóricos fornecidos em conjunto com a disciplina de Filosofia. Há, na proposta apresentada, recorrência às competências da BNCC, revelando, assim, certa familiaridade do grupo com o documento oficial.

Já atividade do grupo 2, busca promover a leitura de um anúncio publicitário da Chevrolet em que se desconstrói a crença popular “mulher só deve pilotar fogão”. No anúncio, são apresentadas mulheres que assumem profissões historicamente ligadas ao público masculino, no sentido de dizer que elas não pilotam fogão. Na sequência, aparece a

famosa chefe de cozinha, Paola Carosella, dirigindo um carro da Chevrolet e questionando sobre qual é o problema em se pilotar um fogão. Com isso, confirma-se o ideal sobre a possibilidade de as mulheres ocuparem todos os segmentos da sociedade que desejem ocupar. Por meio das imagens que aparecem no anúncio, as profissões tradicionalmente masculinas são desconstruídas. O grupo explorou a leitura dessas imagens na progressão temática do anúncio, de modo a promover, pela atividade, uma reflexão sobre percurso argumentativo em jogo.

Pelo documento recente dos TCT (BRASIL, 2019), a temática da economia, mais especificamente do trabalho, é recuperada ao tratar dos espaços ocupados pela mulher. Há, porém, a temática da igualdade de gênero permeia todo o sentido do anúncio, mas que não se menciona no documento oficial. Percebe-se, pois, um silenciamento sobre esse tema, uma vez que o referido documento foi lançado em 2019, exatamente quando se havia um cerco sobre a temática de sexualidade e gênero em razão da pauta conservadora do então governo.

Assim como na análise anterior, dos livros didáticos, verificou-se também que as abordagens sobre o tema Orientação Sexual aparecem com inserções muito superficiais demonstrando que a questão sobre gênero e sexualidade foi excluída do debate. Isto decorre, segundo Borges e Borges (2018) pelo pânico moral que foi instigado entre 2011 e 2014 pelos políticos conservadores na tramitação no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE), que acusavam esse tema de ideologia de gênero, trazendo segundo as autoras, o risco de estigmatizar e discriminar mais ainda as identidades de gênero e sexuais que escapam da norma estabelecida, aumentando a violência física e simbólica. Outra preocupação das autoras é com relação às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), gravidez precoce e abusos sexuais na infância afetando diretamente nas redes de apoio e nas campanhas escolares que visam a impedir e oferecer assistência a esses tipos de demandas.

Ainda o grupo 2 propõe, ao final, uma atividade de comparação entre o anúncio e um texto atribuído a Clarice Lispector, sem citar adequadamente a fonte. A escolha do texto de fonte duvidosa comprometeu parte do trabalho e serviu para reflexão para o grupo sobre a necessidade de verificar adequadamente as fontes que, com a internet, acaba por atribuir autoria indevida a muitos textos.

A atividade do grupo 3 teve como texto motivador um anúncio publicitário em vídeo da empresa Lancôme. Assim como o grupo 2, o tema transversal se desloca para a questão do lugar da mulher na sociedade. O grupo apontou como tema transversal a pluralidade cultural dos PCNs e o Multiculturalismo, de acordo com os TCT. Faltam nos documentos oficiais a

temática de igualdade de gênero, até mesmo nos PCN a temática da orientação sexual não tinha esse viés, já que, à época, as temáticas da gravidez na adolescência e as infecções sexualmente transmissíveis eram a tônica, conforme já discutido anteriormente.

Do ponto de vista da multimodalidade, o grupo a explorou com muita propriedade, fazendo, inclusive, incursões aos conceitos teóricos estudados no curso. O percurso de análise proposta aos alunos tem como base a tricotomia de Peirce: parte das sensações que o anúncio provoca (primeiridade); para os significados possíveis dos elementos apresentados no contexto do anúncio (secundidade); e, por fim, os sentidos que o anúncio evoca (terceiridade). Na proposta entregue com orientações ao professor, num campo denominado “orientações metodológicas” o grupo diz:

Espera-se, na execução das atividades, que os alunos produzam as camadas de sentidos que, segundo Peirce apud Santaella (1983), estão calcadas primeiro na percepção (sentimentos/sensações), segundo na camada posterior, do reconhecimento dos elementos (o jogo de cores e a distribuição dos elementos), e terceiro no aprofundamento das imagens e seus significados, utilizando-se de elementos verbais e não verbais na construção da releitura da peça publicitária.

Vê-se um deslocamento desejado entre alunos de graduação e professores-autores de material didático, sendo que o fazem com apropriação de conceitos teóricos, com vistas a uma transposição didática (Chevallier, 2013) tão necessária à atividade de ensino. Assim, o grupo 3 transita entre o saber científico para o saber a ser ensinado. Além disso, como se trata de um anúncio em inglês, a proposta é interdisciplinar em diálogo com Inglês e Arte. São explorados aspectos da tradução da letra que acompanha o anúncio e sua relação com as imagens apresentadas. Ao final, como atividade de avaliação, propõem-se a confecção de cartazes a partir do slogan “I can, we will”, a fim de integrar um mural na escola.

O grupo 4 privilegiou um gênero possivelmente bastante conhecido pelos alunos: o meme. O percurso didático escolhido pelo grupo parte da caracterização do gênero em comparação com a tirinha. A atividade explorou significativamente a constituição do gênero e suas transformações ao longo do tempo, já que, ao que parece, é um gênero em constante evolução. Não houve uma menção direta a um tema transversal em si, embora a ética possa estar presente em muitos dos textos escolhidos. A atividade está apresentada de modo bem exequível a professores e propõe reflexões válidas sobre a relação entre o verbal e o não-verbal na construção dos sentidos sobre os textos. Ainda que não mencionem na atividade, há uma prática constante da competência 9, prevista na matriz de competências e habilidades do ENEM:

Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. (BRASIL, 2009, [s.p])

O grupo 5 inova ao privilegiar o gênero infográfico como objeto de leitura e produção de textos para o ensino médio. Na atividade que elaboraram, fazem menção às habilidades da BNCC, especialmente àquelas ligadas ao processo de leitura de textos de diversas semioses (habilidades EM13LLG101, EM13LLG103, EM13LLG104 e EM13LLG105). O infográfico escolhido foi publicado na revista Mundo Estranho, voltada ao público adolescente, e tem como tema a discussão em torno dos usos dos termos biscoito e bolacha. A atividade explora o aspecto de duelo criado pela imagem, bem como habilidades de localização de informações explícitas no texto.

No entanto, o grupo 5 deixou de fazer uma exploração mais atenta a diversas marcas deixadas pelo texto, especialmente sobre a abordagem da revista acerca da variação linguística, notadamente, enviesado por um olhar normativo. A oportunidade de explorar com mais atenção à temática da pluralidade cultural, via variantes regionais, apresentou-se de forma incipiente. Ainda assim, o texto escolhido é bastante proveitoso para a atividade, ainda que a análise deva ser mais pormenorizada por meio de levantamento de questões mais distribuídas uniformemente, a fim de que conduzam o aluno à lógica que os autores da atividade argumentam.

Os autores propõem, numa segunda parte, a leitura de um infográfico em forma de vídeo. Essa atividade promove uma profícua reflexão sobre os efeitos de sentido em razão dos suportes utilizados: o primeiro infográfico era impresso e o apresentado tem a formas das novas mídias. Fica evidente aí, a apropriação de um dos tópicos da disciplina “Língua Portuguesa: Comunicação e Multimodalidade” e, assim como o grupo 4, buscam uma reflexão sobre o impacto das tecnologias da informação e comunicação na vida cotidiana.

Por fim, o grupo 6 apresentou de modo bem marcado um tema transversal: Saúde (PCN) e Saúde: educação alimentar e nutricional (TCT/BNCC). Para isso, os alunos-autores da proposta escolheram três gêneros: o documentário “Muito além do peso”; um anúncio publicitário do refrigerante popular “Dolly Guaraná”; e a tabela nutricional desse refrigerante. A exibição do documentário serviu para uma roda de conversa sobre alimentação; no anúncio, buscaram explorar as sensações provocadas, com base na tricotomia peirceana; por fim,

propuseram a leitura da tabela nutricional do refrigerante, de modo a tecer considerações relacionando-as com o documentário.

O grupo 6 mostrou-se certo na escolha do tema, tão necessário para ganhar espaço no contexto escolar. A escolha do documentário, certamente, ofereceu repertório aos estudantes para a discussão nas atividades que elaboraram. No entanto, o grupo explorou de modo um tanto apressado os aspectos multimodais do anúncio e do filme. Caberia, numa reformulação, explorar, por exemplo, aspectos apreciativos do ponto de vista estético do anúncio publicitário, desde a qualidade gráfica aos recursos sonoros utilizados.

Considerações Finais

De modo geral, os estudantes do sexto período de Letras, tendo aulas ainda no modo remoto, atingiram com satisfação as expectativas das disciplinas. Há, no entanto, percalços que devem ser apontados, com vistas à melhoria nas próximas intervenções, certamente em contexto presencial, notadamente uma discussão cuidadosa de cada item elaborada, assim como uma possível aplicação da atividade a turmas reais ou simuladas no nível de ensino para a qual foi pensada.

Como pontos positivos é simbólica a sensibilização alcançada junto aos futuros professores para atividades de letramentos para além do grafocêntrico. Nesse sentido, há uma ruptura com a tradição em ensino de língua portuguesa, pelo viés tradicional, que privilegia tão somente o código escrito com eventuais incursões pela oralidade; logo, incluir a multimodalidade é resposta a um alinhamento às diferentes demandas do leitor contemporâneo. Outrossim, a ênfase nos Temas Transversais, também, gerou outro deslocamento necessário ao professor de Português, como aquele sensível para visão holística sobre seu alunado, extrapolando dos conteúdos específicos de língua.

As posturas apresentadas vão ao encontro do que Zaballa (2010) defende sobre os conteúdos atitudinais, sendo aqueles que englobam valores, normas e atitudes. E da própria BNCC para quem a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho e as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2019).

Foram agravantes no processo de ensino-aprendizagem a exclusividade dos encontros apenas virtuais, uma vez que as condições do ensino remoto emergencial ainda eram precárias. Talvez pela dificuldade de um acompanhamento mais próximo, algumas atividades se concluíram de modo bastante superficiais, de modo que poderiam ter melhor exploração dos tópicos escolhidos na intervenção didática. Além disso, ficou perceptível o uso de termos demasiadamente técnicos nas atividades elaboradas para alunos da educação básica. Ainda que a teoria tenha relevante papel para a formação do professor, há que se considerar o público das atividades, de modo a superar o desafio da transposição didática. Assim como na análise que os discentes fizeram dos livros didáticos, pode-se perceber que temas relacionados à pluralidade cultural e multiculturalidade sobressaíram em relação aos outros, demonstrando um certo desequilíbrio temático.

Por fim, ficou evidente que os licenciandos desenvolveram um posicionamento crítico sobre a recepção e produção de material didático, especialmente no que se refere à abordagem da multimodalidade e dos temas transversais. Deslocando-se, portanto, de um papel de meros reprodutores de conteúdos veiculados aos livros, para sujeitos ativos no processo de elaboração e reelaboração de atividades de ensino.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, Distrito Federal, 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Brasília: MEC, 2019.
- BORGES, R.O., BORGES, Z. N. **Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas**. Revista Brasileira de Educação. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação v. 23. 2018.
- CATAPAN, A. H. **Conteúdos escolares: simplificação ou construção do conceito**. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 21, 1994. p. 119-141
- CHEVALLARD, Y.. **Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias**. Revista de Educação, Ciências e Mathematics, 3(2), Rio de Janeiro: Unigranrio, 2013, pp. 1-14. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>> Acesso em 15 mai.2023.

- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning**. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3):164-195, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 09/03/2023. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976
- KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.
- MANOVICH, L. **The language of New Media**. MIT Press, Cambridge, 2001.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SIGNORINI, I. Letramentos hiper-multimodais e a formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD Raquel S. (orgs) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, p. 283-303.
- RIBEIRO, A. E. **Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI**. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.
- _____. **Multimodalidade, textos e tecnologia: provocações para sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.
- ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ____; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola, 2012, p. 11-31.

Multimodality and transversal themes in the initial training of Portuguese language teachers: experience report

Abstract: This text aims to report and reflect on an interdisciplinary didactic experience in the context of the initial training of Portuguese language teachers. The account explores the dialogue between the subjects "Portuguese Language: Communication and Multimodality" and "Transversal Themes II." The target audience for this intervention is sixth-semester students in a Literature course, in the context of emergency remote teaching due to the COVID-19 pandemic. We will discuss the course of the subjects, which was divided into three moments: theoretical training, analysis of a didactic book, and the development of a didactic proposal. The latter will be analyzed in this article to assess the learning of the specific knowledge of the involved subjects. In general, it is observed that there was a significant appropriation of the contents, prioritizing the presence of other semiotic

modes - not just the written one - and establishing a dialogue with cross-cutting themes.

Keywords: Initial teacher education; Remote teaching; Multimodality; Transversal themes.

Recebido em: 25/09/2023

Aprovado em: 08/12/2023

A consciência socioideológica de alunos do 9º ano em atividades de leitura em perspectiva dialógica

Geovana Kelly da Silva MONTEIRO¹
Márcia Cristina Greco OHUSCHI²

Resumo: À luz da Linguística Aplicada, este trabalho objetiva compreender a constituição da consciência socioideológica de alunos do 9º ano no trabalho com a leitura em perspectiva dialógica. Pauta-se no dialogismo do Círculo de Bakhtin e em estudos que seguem esta vertente. A investigação delineou-se a partir da elaboração, adaptação e implementação de uma proposta de leitura em perspectiva dialógica, a partir do conto *Alicerce*, de Geni Guimarães, a alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, no município de Curuçá-PA. O estudo tem como *corpus* as respostas escritas de dois alunos a sete atividades. Os resultados demonstram que as atividades de leitura em viés dialógico contribuem para a expansão da consciência socioideológica dos alunos, pois eles se posicionaram de maneira crítica frente às temáticas mobilizadas, o que contribuiu para a sua formação enquanto sujeitos-leitores críticos, que agem socialmente por meio da linguagem.

Palavras-chave: Leitura em perspectiva dialógica; Consciência socioideológica; Gênero discursivo conto.

Introdução

A leitura, como prática social, é imprescindível para a formação do ser humano, pois propicia a aquisição de conhecimentos e enriquecimento das experiências socioculturais, além de possibilitar o acesso aos mais diferentes espaços sociais de comunicação. A leitura é uma prática de linguagem que norteia o ensino de Língua Portuguesa, mas ainda é um grande desafio para a escola formar leitores críticos. Diante disso, é necessário um trabalho educacional efetivo, que propicie aos educandos o acesso à leitura de modo a considerar a língua e a linguagem em uso e que os leve a refletir acerca desse uso.

Assim, este estudo, vinculado ao Projeto de Pesquisa *O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa* (UFPA) e ao Grupo de Pesquisa *Dialogismo e ensino de línguas* (UFPA/CNPq), foi desenvolvido no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA-interior), no período de agosto de 2022 a julho de 2023. O trabalho parte da pergunta de pesquisa “De que forma os alunos do 9º ano

¹ Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Curuçá-PA. geomonteiro18@gmail.com

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente na graduação em Letras do Campus de Castanhal. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA) e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFPA). Belém-PA. marciaohuschi@yahoo.com.br

evidenciam consciência sociológica³ a partir do trabalho com a leitura em perspectiva dialógica?” e tem como temática a realização de um *estudo teórico-prático sobre a leitura em perspectiva dialógica, a partir do trabalho com o gênero discursivo conto, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental*.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a constituição da consciência socioideológica de alunos do 9º ano no trabalho com a leitura em perspectiva dialógica e, como objetivos específicos: a) entender como o aspecto valorativo pode ser contemplado na elaboração de atividades de leitura em perspectiva dialógica; b) refletir sobre o modo como as atividades de leitura em perspectiva dialógica contribuem para a construção da consciência socioideológica dos alunos; c) verificar, nas respostas dos alunos às perguntas de leitura, a presença ou ausência de elementos que evidenciam a consciência socioideológica.

Metodologicamente, a investigação se caracteriza como qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, em que, primeiramente, realizamos ajustes na proposta teórico-metodológica⁴ elaborada no primeiro ano do PIBIC (2021 a 2022), transformando-a em uma proposta didático-pedagógica⁵ de leitura em perspectiva dialógica. A proposta contempla perguntas de leitura, a fim de contribuir para a construção da consciência socioideológica, além de propiciar a ampliação dos conhecimentos linguístico-enunciativo-discursivos dos sujeitos-alunos, de modo que compreendam e interpretem os discursos sociais que os cercam e tenham condições de interagir, criticamente, com esses discursos e emitir juízo de valor.

Em seguida, implementamos a proposta em uma turma de 9º ano, na zona rural do município de Curuçá-PA, de forma colaborativa com o professor regente. O trabalho tem como *corpus* as respostas escritas de dois alunos a sete atividades, como amostra representativa, dentre elas, uma da dimensão social e seis da dimensão verbal do enunciado, sobre as quais explanamos na seção 3.1.

A pesquisa pauta-se na Linguística Aplicada e embasa-se no dialogismo do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017 [1929]; 2019 [1926]; Bakhtin, 2016) e em estudos que seguem esta vertente (Ohuschi, 2019; Polato; Ohuschi; Menegassi, 2020; Menegassi *et al.*, 2020; Ritter; Ohuschi, 2022; Menegassi; Angelo, 2022; Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, entre

³ Com base no dialogismo do Círculo de Bakhtin, trata-se da consciência social e ideológica do indivíduo, a partir da qual ele evidencia posicionamentos valorativos e ideológicos sobre temas mobilizados nos enunciados orais e/ou escritos. Discorremos a respeito, de forma mais específica, na próxima seção.

⁴ Trata-se de uma proposta embasada teórica e metodologicamente em determinada abordagem, nesse caso, no dialogismo. Ela se configura como uma prospecção de atividades, voltada ao estudo do professor.

⁵ Trata-se de uma proposta pronta para ao trabalho com os alunos em sala de aula.

outros), a envolver aspectos linguístico-enunciativo-discursivos em uma abordagem sociológica e valorativa da linguagem.

Dialogismo e leitura

Nesta seção, apresentamos uma breve reflexão sobre os fundamentos teóricos que embasam a nossa pesquisa. Desse modo, abordamos, primeiramente, o princípio dialógico do Círculo de Bakhtin, que orienta o nosso estudo. Em seguida, discorreremos sobre a prática de leitura em perspectiva dialógica.

Concepção dialógica de linguagem

A partir de críticas às correntes filosófico-linguísticas que vigoravam na década 1920 – subjetivismo individualista e objetivismo abstrato – que concebiam a língua e a linguagem a partir de seu caráter monológico, o Círculo de Bakhtin, em especial na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volóchinov, 2017 [1929]), apresenta a proposta da interação discursiva, como um processo dialógico de linguagem que “trata do uso concreto da língua em uma situação mais próxima e em um meio social mais amplo, resultando no enunciado” (Volóchinov, 2017[1992] nota das tradutoras, p. 201).

Assim, ao afirmar que a enunciação é de natureza social, Volóchinov (2017[1929]) discorda do objetivismo abstrato e do subjetivismo individualista, rejeitando a enunciação monológica em que essas duas tendências se apoiam, para defender uma enunciação dialógica. Nesse viés, a linguagem é concebida como social, histórica, cultural e ideológica, a produzir diversos sentidos a partir das relações dialógicas que se estabelecem na interação entre os sujeitos.

Como explica Faraco (2009, p. 40), “O Círculo propõe uma concepção de interação radicalmente dialógica, que começa no próprio discurso interior e que na verdade nunca cessa: ainda ‘respondemos’ aos gregos, e nossos discursos já estão ‘interrogando’ gerações futuras que não vamos ver”. Dessa forma, a interação é a base da comunicação. Ela promove o intercâmbio social, o contato concreto entre os indivíduos – reais ou presumidos – tornando algo em comum entre eles (Sobral; Giacomelli, 2016).

A interação é princípio do dialogismo e, durante o processo de interação, os enunciados se estabelecem pelos já-ditos e seus interlocutores, tornando a linguagem

inerentemente dialógica. A interação é, portanto, essencial ao processo linguístico, sem o qual não há o desenvolvimento das práticas de linguagem.

O intercâmbio social se dá por meio da palavra. Para Volóchinov (2017 [1929]), a palavra é o signo ideológico por excelência, ou seja, ela carrega valores e ideologias porque tem a capacidade de refletir e refratar as condições sociais, históricas e ideológicas contempladas no discurso (Freitas, 1999). Como exemplo, podemos citar a expressão “você de cor”, no conto *Alicerce*, enunciado contemplado na sequência de atividades de leitura em perspectiva dialógica que elaboramos para o trabalho com os alunos do 9º ano. A expressão é proferida por um homem branco para enfatizar o discurso racista e autoritário pautado na ideologia de superioridade sobre os negros.

Logo, a palavra se orienta ao interlocutor:

[...] a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro (Volóchinov, 2017 [1929], p. 205).

Nessa perspectiva, Sobral e Giacomelli (2016) elucidam que a linguagem é constituída pela língua, que abarca os significados das palavras e expressões de seu sistema, juntamente com o discurso, que está relacionado à maneira como as palavras são usadas em uma situação específica de comunicação, indo além das regras da língua em si. Desse modo, cada interação é um evento único, devido à sua natureza valorativa.

Sendo assim, para Volóchinov (2017 [1929]), o signo ideológico reflete e refrata uma dada realidade, “sendo por isso mesmo, capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 93). Nesse sentido, o enunciado desempenha um papel muito importante, é a expressão linguística concreta e, como tal, pode ser reutilizada em diferentes contextos comunicativos. Quando se trata dos efeitos de sentidos gerados por um enunciado, fica evidente que estão profundamente relacionados aos fatores sociais, econômicos, políticos, entre outros. No entanto, cada vez que o enunciado é repetido, ele gera novos sentidos, uma vez que está inserido em uma nova situação comunicativa, em um contexto histórico diferente, com diferentes participantes ocupando diversas posições, logo, não será o mesmo valorativamente.

Os signos, portanto, propagam ideologias em uma sociedade e, com isso, refletem e refratam valores advindos do tempo, do espaço, da situação de interação e dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, Volochinov (2017 [1929]) postula sobre o importante papel dos signos para a constituição da consciência socioideológica.

Esta cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. A própria consciência individual está repleta de signos. **Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos**, portanto apenas no processo de interação social (Volóchinov, 2017 [1929], p. 95, grifos nossos).

Como destacamos, a consciência só existe quando está completa por signos ideológicos, ou seja, nas relações sociais entre os sujeitos em interação. Logo, sob o viés do dialogismo, conforme Polato e Menegassi (2022), a consciência é sempre socioideológica, isto é, social e ideológica ao mesmo tempo, “porque se forma mediada pelos signos, também ideológicos e em constante reavaliação nos enunciados que encerram interações discursivas mediadoras de relações sociais entre sujeitos datados em dado cronotopo⁶” (Polato; Menegassi, 2022, p. 60).

Dessa forma, como explicam os autores,

Quanto mais ampliada a consciência socioideológica, mais o sujeito necessita ampliar sua consciência linguístico-enunciativo-discursiva e vice-versa, pois é uma prerrogativa para que possa compartilhar posicionamentos axiológicos e ideológicos sobre temas nos enunciados que compreende/responde, com mais propriedade, qualidade, complexidade e consciência social (Polato; Menegassi, 2022, p. 66).

Assim, os interlocutores não apenas compreendem os temas, as situações, mas também os avaliam e compartilham seus posicionamentos axiológicos, seus valores. A compreensão do conceito de valor, conforme Beloti *et al* (2020), só é possível quando consideramos o contexto específico em que a enunciação ocorre, uma vez que o valor é intrinsecamente ligado ao aspecto social. Nesse sentido, os fatores externos não apenas influenciam, mas desempenham um papel fundamental na formação das ações linguísticas, sendo os valores sustentadores dessas ações, contribuindo para a ampliação do nível sociológico do indivíduo.

Por isso a importância do trabalho com a prática de leitura, com vistas à ampliação da consciência socioideológica dos alunos, ao propiciar “reflexão sobre valoração, a partir das

⁶ Na teoria dialógica, “o cronotopo representa a relação indissociável, porém não fundida de tempo-espaço” (Polato; Menegassi, 2022, p. 70).

situações amplas de interação discursiva [...], por instigar a compreensão de papéis sociais e atos de linguagem” (Polato; Menegassi, 2023, p. 74).

Leitura em perspectiva dialógica

O Círculo de Bakhtin não aborda tão somente questões relacionadas à natureza da linguagem como interação, mas também explica como, por meio dela, os indivíduos interagem, adaptando seus discursos de acordo com suas intenções e em consideração ao sujeito que participa do diálogo. Nesse ínterim, a linguagem é vista intrinsecamente dialógica, pois é moldada pelo ambiente social, cultural e histórico em que se insere.

Nesse sentido, quando consideramos a leitura como uma atividade fundamentalmente dialógica, não a entendemos apenas como uma análise abstrata das palavras, mas como um fenômeno sociológico. Isso significa que a palavra não é vista como autônoma, mas está intimamente ligada à situação social que a originou (Volóchinov, 2019 [1926]).

Neste trabalho, concebemos a leitura em perspectiva dialógica, caracterizada nos estudos dialógicos da linguagem à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin. É compreendida como “uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados” (Angelo; Menegassi, 2022 p. 63). A perspectiva dialógica de leitura, segundo Menegassi *et al.* (2020), requer que o leitor perceba o texto não como algo neutro, mas como a expressão das vozes e relações sociais estabelecidas, isto é, como um signo ideológico que solicita uma resposta impregnada de valores ideológicos. Essa resposta surge de uma consciência individual que está constantemente interagindo com outras consciências, também carregadas de signos.

A leitura em perspectiva dialógica, de acordo com Angelo, Menegassi e Fuza (2022, p. 382-383), possibilita ao aluno-leitor

a compreensão sobre o discurso vivo, produzido em função de contextos socio-histórico-ideológicos, dos interlocutores envolvidos e das finalidades discursivas [...] ler significa reverberar valores e posições ideológicas, juízos sobre o tema, expressos nas marcas estilísticas e concretizadas por meio dos gêneros.

Outrossim, de acordo com Beloti *et al* (2020), é a partir do processo dialógico que o leitor identifica no texto a palavra do outro e a interpreta de forma crítica, desse modo, constituindo-se um leitor reflexivo. Isso significa que o sujeito-leitor se constitui à medida que atribui valores ao texto que está lendo, considerando as interações entre autor-texto-leitor

e os aspectos extraverbais do enunciado.

Menegassi *et al* (2020, p.197) consideram o trabalho com a leitura dialógica em sala de aula um evento único, uma vez que “é impossível impelir sentidos prontos aos sujeitos alunos, mas escutar os possíveis sentidos produzidos em sala a partir do diálogo com o texto, o enunciado, a considerar de seus lugares sócio-históricos, culturais e ideológicos”.

A leitura em perspectiva dialógica em sala de aula

Nesta seção, contextualizamos sobre a proposta de leitura em perspectiva dialógica elaborada e apresentamos os resultados obtidos a partir de sua implementação em sala de aula. Partimos da realização de ajustes e adaptações na proposta teórico-metodológica, transformando-a em uma proposta didático-pedagógica. Os ajustes foram realizados conjuntamente com o professor da turma, conhecedor da realidade dos alunos, e concentram-se na substituição de termos e no desdobramento de algumas perguntas, para que ficasse mais acessível aos sujeitos-alunos.

Contextualização sobre a proposta implementada

A proposta, voltada ao 9º ano, foi elaborada com a finalidade de contribuir para a formação de coautores-criadores críticos para agirem socialmente por meio da linguagem. Escolhemos o gênero discursivo conto, pois possibilita um leque de temas muito amplo e acessível aos sujeitos-alunos, o que permite a interação entre autor, texto, leitor e a situação social. Ademais, trabalhar com o conto em sala de aula favorece o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos. Optamos pelo trabalho a partir da concepção dialógica de linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, a fim de propiciar a ampliação dos conhecimentos linguístico-enunciativos e discursivos dos sujeitos-alunos, de modo que eles possam compreender os discursos que os cercam e tenham condições de interagir com esses discursos.

O enunciado escolhido para as atividades de leitura pertence ao gênero discursivo conto, é intitulado *Alicerce* (Anexo), de autoria de Geni Guimarães. O conto apresenta um posicionamento axiológico e ideológico que imprime uma visão positiva e representativa em relação à mulher negra, ao desconstruir o discurso sexista e dar destaque ao negro como sujeito de sua própria história. Portanto, o enunciado problematiza os valores de um sistema que sempre negou espaço ao indivíduo negro, em especial, à mulher negra.

Diante disso, elaboramos atividades que suscitam uma reflexão sobre as representações das relações sociais, históricas e ideológicas presentes no enunciado em estudo, pois respostas ativas são geradas pela “compreensão das relações sociais materializadas em texto” (Polato, 2017, p. 97), portanto, isso implica que a análise da dimensão social dos enunciados é fundamental para que os alunos possam compreender o enunciado, formar seus próprios discursos, questionar e se engajar de forma ativa no diálogo social, o que contribui para a expansão de sua consciência socioideológica.

Na dimensão verbal, elaboramos atividades de leitura que possibilitam aos estudantes a compreensão sobre: a) a representatividade que Geni manifesta ao imprimir uma visão positiva em relação ao negro, dando a ele lugar de destaque como sujeito de sua própria história; b) a atitude de Geni como um ato de resistência ao ir de encontro ao que era imposto à mulher negra daquela época; c) a não passividade diante do discurso racista e do preconceito do administrador da fazenda.

Apresentamos, no Quadro 1, uma síntese da organização da proposta de leitura em perspectiva dialógica que elaboramos e implementamos em sala de aula.

Quadro 1: Organização da proposta de leitura em perspectiva dialógica

Atividade	Descrição
Atividades prévias	Atividades prévias à leitura do texto-enunciado, a fim de suscitar uma avaliação social sobre a temática.
Leitura do enunciado	Leitura silenciosa do conto <i>Alicerce</i> , seguida por leitura oral, com entonação expressiva.
Dimensão social do gênero	Atividades que contemplam a situação social imediata do enunciado, de modo a possibilitar reflexões acerca das relações sociais, históricas e ideológicas.
Dimensão verbal: atividades de leitura e epilinguísticas	Atividades de leitura e análise linguística, de caráter epilinguístico, para demarcar o posicionamento valorativo manifestado a partir da compreensão dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do enunciado.

Fonte: As autoras adaptado de Ritter e Ohuschi (2022).

A implementação da proposta em sala de aula, para a geração de dados, foi realizada com alunos do 9º ano da rede estadual de ensino, em colaboração com um professor de Língua Portuguesa, que leciona em uma escola da zona rural de Curuçá-PA, município em

que reside a pesquisadora bolsista do PIBIC. O professor escolhido integra o mesmo Grupo e Projeto de Pesquisa em que participamos e está realizando sua pesquisa de Mestrado, sob a orientação da mesma professora que orienta nosso trabalho.

A turma, na qual foi implementada a proposta, contou com a participação de 13 alunos, 4 meninos e 9 meninas, com faixa etária entre 14 e 15 anos. Para a realização das atividades, foram necessárias 15 aulas, durante três semanas. As atividades foram respondidas em um material impresso, entregue aos alunos em cada aula. Ressaltamos que foram tomados todos os cuidados relacionados à ética na pesquisa e que temos posse dos Termos de Assentimento e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados.

Como amostra representativa, no recorte feito para este artigo, apresentamos a análise das respostas de dois alunos, sendo uma menina (identificada como 1A⁷) e um menino (identificado como 2K), selecionados por terem participado de todas as etapas da proposta. Dentre as 21 questões que compõem a proposta, para este trabalho, selecionamos sete questões, em que analisamos uma questão da dimensão social e seis da dimensão verbal, como uma amostra representativa do todo da proposta. Consideramos relevantes para a expansão da consciência socioideológica todas as questões elaboradas, mas dentre elas, selecionamos a questão 1, da dimensão social, por evidenciar o papel social da autora e sua representatividade, enquanto mulher, negra e escritora. Dentre as questões da dimensão verbal, optamos pelas questões 4, 5, 7, 8- a e d, 12- d, por tratarem, de forma explícita, dos aspectos valorativos relacionados à temática trabalhada no enunciado.

Análise dos dados

Iniciamos a análise dos registros obtidos com a questão 1 do Bloco I de atividades, que contempla a dimensão social do enunciado, pois propicia a reflexão sobre o papel social da autora e sobre o ato responsável que realiza, o que contribui para a compreensão do enunciado e o desenvolvimento da consciência socioideológica e enunciativa dos alunos (Polato; Menegassi, 2022). A compreensão de aspectos sociais, como os elementos do contexto de produção do texto, é fundamental, pois a “situação social mais próxima e o ambiente mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 206). Apresentamos a questão da proposta, seguida

⁷ Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos a numeração 1 e 2 seguida pela inicial de seus nomes.

pelas respostas dos dois alunos, as quais são apresentadas da forma como eles as escreveram, ou seja, sem adequar os problemas quanto à norma culta da língua.

1) Geni Guimarães foi professora, poetisa e ficcionista afro-brasileira. Escreveu vários contos, poemas e literatura infantil, e venceu prêmios importantes para a literatura. Realize uma busca, na internet, sobre a vida e as obras da autora. Em seguida, responda:

Qual seria a importância e a função social que a autora de Geni Guimarães exerce, na sociedade, ao produzir seus textos?

“Geni Guimarães é um grande exemplo para nossa sociedade, pois em suas obras ela fala sobre o racismo, respeito, educação etc...”

Então por meio de suas escritivência ela inspira leitores pretos que eles podem ser o que quiserem acreditar no seu potencial” (1A).

“Geni Guimarães, a suas importâncias da mulher negra na formação da família, seus problemas, sua cultura, sem se deixar abate diante das dificuldades enfrentadas, indicam que a mulher negra é capaz de ultrapassar as indiferenças que eram barreiras para a sua afirmação na sociedade” (2K).

As respostas dos alunos 1A e 2K demonstram que eles compreendem a importância do papel social da autora e sua representação social. A compreensão dessas relações, ligada à construção de sentidos do conto, colabora para a compreensão de efeitos de sentido e de valor dos recursos linguístico-enunciativos que são mobilizados no enunciado (Gomes; Ohuschi; Menegassi, 2022).

Ao enunciar que Geni “é um grande exemplo para nossa sociedade”, 1A evidencia uma apreciação valorativa ao usar o adjetivo “grande”, pois enfatiza o fato de a escritora ser um exemplo para a sociedade. Além disso, estabelece uma relação dialógica com outra importante escritora negra da atualidade, Conceição Evaristo, ao utilizar o termo “escrivência”, criado por esta autora, para representar a reescritura da história brasileira, sobretudo a partir do processo de escravização dos povos africanos e seus descendentes, por meio de vozes de pessoas negras (Evaristo, 2021). A aluna demonstra expansão de sua consciência socioideológica ao dizer que Geni “inspira leitores pretos que eles podem ser o que quiserem acreditar no seu potencial”, ou seja, ele apresenta uma avaliação social do tema que refuta formas de pensar racistas que não consideram a igualdade entre todas as pessoas.

O aluno 2K enfatiza a importância da escritora Geni Guimarães não só como negra, mas como mulher negra, demonstrando ter consciência socioideológica sobre as lutas e desafios enfrentados por mulheres negras na sociedade, que sofrem duplamente, por serem mulheres e por serem negras. O estudante relaciona a importância da autora como mulher

negra “na formação da família” e na capacidade “de ultrapassar as indiferenças que eram barreiras para a sua afirmação na sociedade”, isto é, na conquista de seu espaço.

Com isso, os alunos evidenciam uma consciência socioideológica positiva em relação à temática do racismo, pois destacam a importância das obras de Geni Guimarães, reconhecem a experiência pessoal e única da autora como uma fonte de inspiração para leitores pretos, encorajando-os a acreditar em seu potencial e perseguir seus sonhos.

Dessa forma, observamos que eles manifestam uma consciência socioideológica que valoriza a diversidade e igualdade, buscando combater o racismo e promover a inclusão. Logo, a questão 1 suscitou “reflexão sobre o papel social do sujeito autor que enuncia e sobre o ato responsável que pratica ao enunciar. Com isso, expande-se a consciência socioideológica e enunciativa” (Polato; Menegassi, 2022, p. 73).

Passemos para a análise das questões que contemplam a dimensão verbal. As questões 4 e 5 contribuem para a expansão da consciência socioideológica e enunciativa dos alunos sobre a importância da representatividade negra na sociedade, pois o jogador Pelé é considerado uma figura importante devido a sua origem pobre e sua trajetória de sucesso, apesar das adversidades que enfrentou como um indivíduo negro e pobre.

4) Para o pai de Geni, o jogador Pelé é considerado uma figura importante. Por quê?

*“Porque o Pelé era negro e pobre, e mesmo assim conseguiu conquistar o mundo.” (1A).
“Por que ele acredita que todos os negros pode vencer na vida assim como o Pelé” (2K).*

5) No trecho “ver um filho assim”, qual o efeito de sentido o advérbio “assim” adquire na fala do pai?

*“Ele quis dizer que se sentiria muito orgulhoso de ter um filho assim como o Pelé” (1A).
“No trecho ‘ver um filho assim’ ele se refere ser ter um filho famoso que cresceu muito rápido na vida” (2K).*

Ressaltamos que, durante a implementação em sala, os alunos apresentaram dificuldades de compreensão dessas duas questões e solicitaram o nosso auxílio, para explicações. Realizamos as explicações, lembrando informações já fornecidas em discussões anteriores.

Os alunos 1A e 2K responderam o que lhes foi solicitado na questão e, ainda que de forma sucinta, refletiram e conseguiram destacar a importância da representatividade e da capacidade de superação como elementos-chave na admiração por figuras como o jogador Pelé.

A aluna 1A, em suas respostas às questões 4 e 5, destaca a trajetória de sucesso do famoso jogador de futebol Pelé, ao mencionar que ele era negro e proveniente de uma origem socialmente desfavorecida, a discente enfatiza que Pelé superou adversidades para alcançar reconhecimento e sucesso em sua carreira esportiva, pois apesar das condições que lhe eram pouco favoráveis “conseguiu conquistar o mundo”. Ainda, expressa o sentimento de admiração e orgulho que o pai da personagem sente em relação às realizações do jogador e o impacto que ele teve na sociedade, pois se sentiria “horgulhoso de ter um filho assim como Pelé”. Portanto, a discente expande sua consciência socioideológica ao ressaltar que a cor da pele e a condição socioeconômica não devem ser impedimentos para o alcance de objetivos e a realização de sonhos, ou seja, que o acesso às oportunidades deve ser igualitário a todos os indivíduos.

Por sua vez, 2K ao enunciar que “todos os negros podem vencer na vida assim como o Pelé”, manifesta uma apreciação valorativa ao utilizar o verbo “vencer”, pois acredita que pessoas negras têm a capacidade de superar desafios e alcançar o sucesso, usando Pelé como exemplo de alguém “que cresceu rápido na vida”.

Os estudantes 1A e 2K demonstram consciência socioideológica sobre a importância da representatividade e reconhecem as barreiras enfrentadas por indivíduos historicamente marginalizados, como a discriminação racial e a desigualdade econômica. Dessa forma, tomam a história de vida do jogador como inspiração para a comunidade negra.

Conforme observamos, as questões 4 e 5 propiciaram aos alunos a expansão de suas consciências socioideológica e enunciativas ao suscitar “reflexão sobre valoração, a partir das situações amplas de interação discursiva [...], por instigar a compreensão de papéis sociais e atos de linguagem” (Polato; Menegassi, 2023, p. 74).

A questão 7 leva os alunos a refletirem sobre as relações dialógicas existentes na cadeia do discurso que naturaliza a dura condição de vida da população negra, uma das consequências de uma abolição que não lhes conferiu direitos mínimos. A consciência socioideológica dos sujeitos-alunos é expandida a partir do embate entre diferentes posicionamentos (Volóchinov, 2017 [1029]).

7) Que tipo de discurso é reforçado na fala do pai de Geni ao dizer: “Se a gente pelo menos pudesse estudar os filhos...”?

“Como se os pais pudessem orientar os filhos em casa e tentar a ajudar da eles a ter uma vida digna do seu trabalho” (1A).

“Ele queria que a filha dele crescer na vida igual o Pelé” (2K).

Em sua resposta, a aluna 1A demonstra consciência socioideológica que reconhece a negação dos direitos e oportunidades aos negros, incluindo o acesso à educação que, historicamente, foram-lhes negados devido ao racismo estrutural e a políticas discriminatórias. A estudante, ao mencionar que “se os pais pudessem orientar os filhos em casa e tentar a ajudar eles a ter uma vida digna do seu trabalho”, também reconhece a importância do conhecimento, da orientação e do apoio dos pais na formação dos filhos, especialmente quando as oportunidades educacionais formais são limitadas ou negadas. Dessa forma, observamos “reflexão sobre a valoração a partir do estabelecimento de relações dialógicas com outros enunciados” (Polato; Menegassi, 2023, p.74).

Observamos na resposta do estudante 2K maior dificuldade em contemplar o que lhe foi solicitado. O aluno relaciona a sua resposta às questões trabalhadas anteriormente sobre a representatividade, quando enuncia “queria que a filha dele crescer na vida igual o Pelé”, mas não reflete sobre o discurso do pai de que seus filhos não teriam direito ou acesso aos estudos em decorrência de sua cor de pele. Portanto, não há elementos que comprovem a expansão de sua consciência socioideológica referentes à questão valorativa contemplada na atividade.

As questões 8a e 8d propiciam aos sujeitos-alunos refletirem sobre o papel que a mulher exerce na sociedade e se posicionarem com relação ao tema, de forma crítica, para emitirem juízo de valor. A consciência socioideológica dos alunos é expandida ao reconhecerem e considerarem a importância das mudanças sócio-históricas no papel das mulheres e sua contribuição para a sociedade.

8) Observe o diálogo entre pai e filha e filha “- Pai, o que mulher pode estudar?”, “- Pode ser costureira, professora...” e responda:

a) As mulheres eram vistas, na sociedade, de forma diferente dos dias atuais. Levando isso em consideração, explique qual é o papel da mulher na sociedade representado na fala do pai.

“É como se a mulher só pudesse fazer coisas banais, ‘coisa de mulher’, como fazer coisas da casa etc...” (1A).

“As mulheres eram vista como empregada e como dona di casa” (2K).

Em suas respostas, os discentes 1A e 2K expandem a sua consciência socioideológica e enunciativa ao compreenderem o papel atribuído às mulheres, na sociedade daquela época. Em seu comentário, 1A faz relação dialógica com o discurso pejorativo, construído socialmente de que a mulher é o sexo frágil, por isso só podem realizar “coisas de mulher”.

Portanto, a aluna manifesta um juízo de valor ao evidenciar a condição imposta de que o papel social da mulher se reduz às tarefas domésticas, ao “fazer coisas da casa”. O aluno 2K, ao afirmar que “as mulheres eram vista como empregada e como dona di casa”, reflete sobre uma percepção limitada e estereotipada do papel das mulheres na sociedade, na qual o seu principal valor e função estavam relacionados à esfera doméstica.

Os alunos 1A e 2K demonstram expansão da consciência socioideológica ao reconhecerem as restrições e estereótipos de gêneros que, historicamente, foram impostos às mulheres. Eles manifestam uma conscientização sobre as desigualdades de gênero que afetam as mulheres, limitando suas possibilidades e contribuições para além das esferas domésticas.

d) Houve mudanças em relação ao que era imposto às mulheres daquela época comparado aos dias atuais? Cite exemplos.

“Sim, mudou bastante coisa, as mulheres já são mais aceita na sociedade, porém ainda há muita discriminação contra as mulheres” (1A).

“As mulheres da quela época não tinham muitas opção de trabalho, hoje em dia as mulheres e os homens tem os mesmos direitos” (2K).

Ao responder à questão, a discente 1A reflete sobre os avanços que ocorreram em relação ao que era imposto às mulheres no passado e sobre os desafios, ainda enfrentados por elas nos dias atuais. A estudante, ao mencionar que “as mulheres já são mais aceita na sociedade”, enfatiza que houve mudanças significativas na maneira como as mulheres eram vistas e tratadas, no entanto ao enunciar que “ainda há muita discriminação”, 1A destaca que, apesar da ascensão da mulher, a desigualdade de gênero ainda é uma realidade presente e que as mulheres continuam a lutar por seu espaço, seja no âmbito profissional, político, social ou pessoal. A aluna expande sua consciência socioideológica, pois está ciente dessas lutas e desafios enfrentados pelas mulheres. Percebemos que o aluno 2K destaca a mudança na disponibilidade de oportunidades de trabalho para as mulheres, ao longo do tempo, ao proferir que “hoje em dia as mulheres e os homens tem os mesmos direitos”, o aluno reconhece a luta das mulheres em prol da defesa de seus direitos, que lhes foram garantidos com o advento da Constituição Federal de 1988.

Ambos os alunos têm a consciência ideológica expandida sobre a importância do papel da mulher na sociedade contemporânea que, embora tenham seus direitos assegurados, ainda há muitos desafios a serem superados. Dessa maneira, observamos que as questões 8a e 8d também contribuíram para a expansão da consciência socioideológica e enunciativa dos

alunos, pois suscitaram “reflexão sobre a valoração a partir do estabelecimento de relações dialógicas com outros enunciados” (Polato; Menegassi; 2023, p. 74).

A questão 12d propicia aos alunos a reflexão sobre a realidade do racismo e do preconceito existente em nossa sociedade. A atividade possibilita a conscientização sobre a existência dessas problemáticas e permite que os alunos compartilhem suas experiências pessoais ou de pessoas próximas. A consciência socioideológica dos sujeitos-alunos é ampliada sobre a persistência do racismo e do preconceito e a importância de se combater essas atitudes negativas na sociedade.

12) Analise toda a fala do administrador e responda:

d) Em nossa sociedade, ainda é muito comum ler/ouvir discursos como esses. Você já vivenciou ou conhece alguém que passou por situações semelhantes? Relate brevemente sobre a experiência.

“Nunca vivenciei algo do tipo, por mais que eu seja negra muitas pessoas me invalidam, falando que eu sou parda. Já tive um amigo negro que já foi desprezado pela sua própria avó” (1A).

“Eu nunca presenciei isso eu já vir em varias novelas eles falando que lugar de mulher negra é na cozinha” (2K).

Observamos que a aluna 1A compartilha suas experiências pessoais e observações em relação ao racismo e à invalidação racial, quando afirma que, embora seja uma pessoa negra, nunca vivenciou diretamente situações de racismo explícito. No entanto, destaca que as pessoas o “invalidam”, sugerindo que ele não é negro o suficiente, por conta da cor de sua pele “parda”. Isso evidencia que a estudante enfrenta uma forma de negação de sua identidade racial, pois as pessoas podem não reconhecer sua negritude devido a ideias estereotipadas sobre o que é ser negro.

Além disso, 1A compartilha a experiência de um amigo negro que foi “desprezado pela sua própria avó”, o que evidencia a existência de racismo dentro das próprias famílias e destaca a persistência de atitudes preconceituosas e discriminatórias mesmo em contextos próximos, nos quais a família deveria ser um ambiente acolhedor e de apoio. A discente expande sua consciência socioideológica ao trazer à tona a questão da negação da identidade racial e do racismo velado, mostrando como esses comportamentos podem ocorrer mesmo de forma sutil.

Já o estudante 2K afirma que, pessoalmente, nunca presenciou situações diretas de racismo. No entanto, ele destaca que, em várias novelas, tem visto diálogos ou personagens que perpetuam o discurso de que “lugar de mulher negra é na cozinha”, limitando suas

possibilidades e reforçando a marginalização dessas mulheres. A observação feita pelo aluno 2K enfatiza a importância de analisar e questionar as representações midiáticas, como as novelas, que podem influenciar comportamentos e atitudes racistas e preconceituosas. O discente demonstra sua consciência socioideológica ao reconhecer que a mídia desempenha um papel importante na perpetuação de estereótipos raciais mesmo que ele não tenha vivenciado diretamente situações de racismo.

Podemos observar que a questão 12 promoveu a expansão da consciência socioideológica e enunciativa “sobre a situação específica de interação que compõem a atmosfera axiológica do enunciado e sobre o papel dos interlocutores reais constituídos” (Polato; Menegassi, 2023, p.73).

Considerações Finais

Nesta pesquisa, cuja temática consiste em um *estudo teórico-prático sobre a leitura em perspectiva dialógica, a partir do trabalho com o gênero discursivo conto, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental*, com base no dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin, elaboramos uma proposta de leitura em perspectiva dialógica e a implementamos em uma turma de 9º ano de uma escola pública rural do município de Curuçá, no nordeste paraense.

Os resultados demonstram que é possível trabalhar a leitura em perspectiva dialógica em sala de aula e que as atividades e discussões desenvolvidas junto aos alunos contribuíram para que eles desenvolvessem consciência socioideológica sobre as temáticas do racismo e da desigualdade de gêneros, contempladas no conto *Alicerce*, de Geni Guimarães.

Assim, consideramos ter alcançado os objetivos propostos nesta pesquisa, pois, gradativamente, os alunos expandiram sua consciência socioideológica, posicionaram-se de maneira crítica frente às temáticas mobilizadas, o que contribuiu para a sua formação enquanto sujeitos-leitores críticos, que agem socialmente por meio da linguagem.

Referências

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; Conceitos de leitura e ensino de língua. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13- 84.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371- 418.

BELOTI, A.; HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B.; FERRAGINI, N. L. de O. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2020, p. 109-135.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, A. F. **Palavra**: signo ideológico. Maceió: EDUFAL, 1999.

GUIMARÃES, G. **Leite do peito**: contos. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1988, p. 73-79.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.-; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2020, p. 187-212.

OHUSCHI, M. C. G.; GOMES, N. De S. Conceitos axiológicos em recursos linguístico - enunciativos no gênero discursivo Fábula. *In*: BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. **Dialogismo e ensino de línguas**: reflexos e refrações na práxis. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A expansão das consciências socioideológica e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. **Letras**, Santa Maria, v. 32, n. 64, p. 59-79, jan./jun. 2022.

RITTER, L. C. B; OHUSCHI, M. C. G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 419-452.

SOBRAL, A.U.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica da linguagem. *In*: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. P. 141- 162.

VOLÓCHINOV, V. A Ciência das ideologias e a Filosofia da linguagem. *In*: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de GRILLI, S.; AMÉRICO, E. V. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 91- 103.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

The socio-ideological awareness of 9th grade students in reading activities from a dialogic perspective

Abstract: In the light of Applied Linguistics, this work aims to understand the constitution of the socio-ideological awareness of 9th grade students when working with reading from a dialogical perspective which is based on Bakhtin Circle's

dialogism and studies. The investigation was developed on the elaboration, adaptation and implementation of a reading proposal from a dialogic perspective. The work was focused on the short story *Alicerce*, by Geni Guimarães, applied to students of a 9th year elementary school class from the public education network, in the municipality of Curuçá-PA. The corpus of the study constituted of some written responses of two students to seven activities. The results showed that reading activities with a dialogical bias contribute to the expansion of students' socio-ideological awareness, as they take a critical stance towards the themes raised. That contribution is relevant to students' shaping as critical reader-subjects who act socially through language.

Keywords: Reading from a dialogical perspective. Socio-ideological awareness. Short story discursive genre.

Anexo

ALICERCE

Geni Guimarães

Meu pai chegou do trabalho na lavoura, tirou do ombro o bernal com a garrafa de café vazia e sentou-se num degrau da escada da porta da cozinha.

Pedi-me que fosse buscar o rolo de fumo de corda, que ia, enquanto esperava o jantar, preparar os cigarros para a noite e o dia seguinte.

Eu trouxe e ele, ao desembulhar o fumo, deu com a cara do Pelé sorrindo no jornal do embrulho. Enquanto desamassava o papel para ver melhor, disse-me:

— Este sim, teve sorte. Lê aí pra mim, filha. Fala devagar, senão eu não decifro direito.

Peguei o jornal e comecei a ler o comentário que contava façanhas esportivas e dava algumas informações sobre a vida fantástica do jogador. Muitas palavras eu não sabia do significado, mas adivinhava quando olhava no rosto do meu pai e ele soltava ameaças de risos, sem tirar o olho da mão trêmula que picava o fumo.

Quando terminei a leitura, ele disse:

— Benzadeus. Você viu só, minha filha? Era assim como nós. O pai dele é que deve não se caber de orgulho. Ver um filho assim, acho que a gente até esquece das durezas da vida.

Deu um suspiro comprido e acrescentou:

— Se a gente pelo menos pudesse estudar os filhos...

Senti uma pena tão grande do meu velho, que nem pensei para perguntar:

— Pai, o que mulher pode estudar?

— Pode ser costureira, professora...

— Deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto.

— Deixemos de sonho.

— Vou ser professora — falei num sopro.

Meu pai olhou-me, como se tivesse ouvido blasfêmia.

— Ah! Se desse certo... Nem que fosse pra mim morrer no cabo da enxada. Olhou-me com ar de consolo. — Bem que inteligência não te falta.

— É, pai. Eu vou ser professora.

Quería que ele se esquecesse das durezas da vida.

Quando já cursando o ginásio eu chegava com o material debaixo do braço, via-o esperando por mim no início da estrada, na entrada da colônia.

Num desses dias, quando atravessávamos a fazendinha e falávamos sobre o meu estudo, ele me disse:

— Tem que ser assim, filha. Se a gente mesmo não se ajudar, os outros é que não vão.

Nisto ia passando por nós o administrador, que ao parar para dar meia dúzia de prosa, cumprimentou meu pai e disse:

— Não tenho nada com isso, seu Dito, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...

A primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa, que quase me fez desfalecer em ternura e amor.

— É que eu não estou estudando ela para mim — disse meu pai. — É pra ela mesma.

O homem deu de ombros e saiu, tão lentamente que quase ouviu ainda meu pai segredando:

— Ele pode até ser branco. Mas, mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.

Sorriu, tomou minha mão e continuamos a caminhada.

— Pai, que cor será que é Deus...

— Ué... Branco — afirmou.

— Mas acho que ninguém viu ele mesmo, em carne e osso. Será que não é preto...

— Filha do céu, pensa no que fala. Tá escrito na Sagrada Escritura. A gente não pode ficar blasfemando assim.

— Mas a Sagrada Escritura...

Ele olhou-me reprovando o diálogo e, porque não podia ir mais longe, acrescentei apenas:

— É que se ele fosse preto, quando ele morresse, o senhor podia ficar no lugar dele. O senhor é tão bom.

Em toda a minha vida, nunca havia visto meu pai rir tanto.

Riu um riso aberto, amplo, barulhento. Assim foi rindo até chegar em casa e, quando minha mãe olhou-o de soslaio, disse para os meus irmãos:

— Com certeza viu passarinho verde.

Como ele não parava de rir, todos aderiram e a sala ficou agitada e alegre.

Foi quando me escapou a emoção, dei um passo comprido e beijei a barriga da minha mãe. Diante do gesto incomum, todos ficaram me olhando, meio jeito de espanto.

Fiquei envergonhada e fingi que tirava, com a unha, uma casquinha de coisa nenhuma escondida entre os dentes do fundo.

Fonte: GUIMARÃES, G. **Leite do peito:** contos. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1988, p. 73-79.

Recebido em: 13/10/2023

Aprovado em: 03/12/2023

Ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio: concepções de discentes e docentes acerca da linguagem, língua e fala

Evana Kelly dos Santos RODRIGUES¹
Paulo Santiago de SOUSA²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar as concepções de discentes e docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio, especificamente em relação aos conceitos da tríade da comunicação (língua, linguagem e fala). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio da aplicação de um questionário a alunos e professores de uma escola pública do município de Capanema - PA. Quanto à fundamentação teórica, nos apoiamos nos estudos de Saussure (1916), Bagno (1999), Travaglia (2000), Soares (2002), Antunes (2003, 2008), Geraldi (2005, 2008), entre outros, pois suas pesquisas abordam teorias linguísticas que discorrem desde a análise estruturalista e textual às interações linguísticas em contextos socioeducacionais. Os resultados da pesquisa revelam que as percepções sobre língua, linguagem e fala apresentam variação quando se verifica a perspectiva mais estruturalista e normativa nas respostas dos alunos, e uma abordagem mais sociolinguística e comunicativa na concepção dos professores. Concluímos, portanto, que as divergências e convergências observadas nas perspectivas dos participantes da pesquisa podem ter influências sociais, culturais e educacionais.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Língua Portuguesa; Tríade da comunicação.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio é um tema de grande relevância, que desperta debates acerca das concepções de discentes e docentes em relação à linguagem, língua e fala. A linguagem é um fenômeno complexo que engloba diversas dimensões e aspectos. E é um sistema comunicativo que permite a expressão de pensamentos, sentimentos e interações entre os indivíduos. No entanto, as concepções sobre a linguagem podem variar entre diferentes atores educacionais, incluindo alunos e professores, influenciando diretamente o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

Nesse contexto, é fundamental compreender as diferentes perspectivas e enfoques adotados por alunos e professores, a fim de promover uma prática mais efetiva e alinhada às necessidades dos estudantes.

A distinção entre língua e fala, conforme Saussure (1916), é um dos aspectos centrais a serem considerados nesse contexto. A língua refere-se ao sistema de regras, às estruturas e

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará, Campus de Capanema. E-mail: evanakelly97@gmail.com.

² Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista. E-mail: profpaulosantiago@gmail.com.

às convenções compartilhadas por uma comunidade linguística, enquanto a fala diz respeito à aplicação individual e concreta deste sistema por meio de atos comunicativos. Magda Soares (2002, p. 173) salienta:

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação.

Nesse sentido, segundo a autora, é necessário que o trabalho em sala de aula se organize em virtude do uso da língua, relacionando leitura, produção oral e escrita. Portanto, possibilita ao aluno ampliar suas capacidades linguísticas e, ao professor, ajuda a utilizar estes conhecimentos de forma discursiva.

No contexto educacional, é comum observar diferentes perspectivas sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à compreensão dos conceitos de linguagem, língua e fala. Enquanto alguns estudantes podem perceber estes conteúdos como exclusivamente relacionados à gramática normativa, outros podem buscar uma abordagem mais ampla, contemplando a diversidade linguística e o uso da língua em diferentes contextos sociais. Por outro lado, os docentes desempenham um papel fundamental na definição dos objetivos do ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, tendo em vista suas práticas pedagógicas. Suas concepções podem ser influenciadas por diversos fatores, como a formação acadêmica, experiências profissionais e percepções pessoais sobre a importância da gramática normativa na comunicação escrita e oral.

Assim, surgem as seguintes problematizações: quais são as concepções dos discentes e docentes sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio no que diz respeito às visões sobre linguagem, língua e fala? E quais são as principais diferenças e/ou convergências entre estas concepções?

A investigação destas questões é de suma importância para o aprimoramento das práticas educacionais, uma vez que permite compreender as percepções dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Além disso, o estudo realizado proporciona subsídios para a reflexão sobre os objetivos do ensino de língua portuguesa, visando à formação de estudantes críticos, competentes e conscientes do uso adequado da linguagem em diferentes contextos sociais. Assim, para responder a estes questionamentos, realizamos uma pesquisa qualitativa com a aplicação de um questionário para professores e alunos de uma escola da rede pública do município de Capanema-PA, buscando explorar as

percepções, crenças e atitudes destes atores em relação à tríade comunicativa (linguagem, língua e fala) no processo educacional do Ensino Médio.

Dessa forma, este trabalho se justifica pela relevância de entender as percepções e as visões que alunos e professores têm sobre essa tríade, considerando que tais concepções perpassam os vários aspectos do ensino de Língua Portuguesa, como objetivos, métodos e conteúdos, com consequências para a aprendizagem dos estudantes. A diversidade de concepções existentes entre docentes e discentes pode influenciar diretamente a prática pedagógica, uma vez que as percepções e as expectativas dos alunos em relação ao ensino de língua portuguesa podem impactar seu engajamento, motivação e aprendizagem.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as concepções dos discentes e docentes sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio, identificando as possíveis divergências e convergências presentes na perspectiva destes sujeitos sociais. Com a finalidade de chegarmos aos resultados que se pretendem alcançar a partir deste estudo, desenvolvemos como objetivos específicos: 1) analisar as concepções dos discentes do Ensino Médio sobre linguagem, língua e fala; 2) discutir as concepções dos docentes quanto à tríade da comunicação, e 3) refletir sobre as possíveis divergências entre as concepções dos discentes e docentes.

A compreensão das concepções dos alunos em relação à linguagem, língua e fala pode fornecer perspicácia sobre suas necessidades, dificuldades e expectativas em relação ao ensino de língua portuguesa. Por outro lado, investigar as concepções dos professores pode revelar suas abordagens pedagógicas, estratégias de ensino e possíveis desafios enfrentados no contexto educacional. Ao analisar estas concepções, buscamos promover reflexões sobre as práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Médio, visando contribuir para o aprimoramento e a adaptação de estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades e realidades dos alunos. Além disso, a pesquisa pode fornecer subsídios para a formação de professores, capacitando-os a fim de abordar, de maneira mais eficiente, os aspectos linguísticos e comunicativos da língua portuguesa.

Com o intuito de contribuir para o debate sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio, ao destacar a importância de compreender as concepções de alunos e professores em relação à linguagem, língua e fala, a partir das análises realizadas, utilizam-se como referencial teórico os estudos de Antunes (2003,2008), Saussure (1916), Soares (2002), Geraldi (2005, 2008), Travaglia (2000) e Bagno (1999). Estes pesquisadores

discorrem a respeito do processo de ensino aprendizagem de língua materna e abordam diferentes aspectos relacionados ao tema em questão.

Salientamos que este artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, é apresentada a fundamentação teórica com o intento de discutir as concepções de linguagem, língua e fala, fazendo correções com o processo de ensino-aprendizagem; na segunda, descrevemos o percurso metodológico, apresentando o contexto da pesquisa e o instrumento (questionário semiaberto) utilizado para a coleta dos dados a serem analisados; na terceira, a discussão dos resultados, evidenciando e as concepções das professoras e dos alunos sobre a tríade da comunicação; e na quarta, as considerações finais referentes à pesquisa realizada.

Fundamentação teórica

O ensino de língua portuguesa, em uma perspectiva interacionista, pressupõe a adequação dos modelos de ensino e dos conteúdos a partir de uma concepção da tríade: língua, linguagem e fala, pautando-se para além de uma gramática prescritiva ou normativa.

Esta abordagem é fortemente influenciada pelas ideias de Lev Vygotsky (1998), que enfatizou a importância da cultura, da interação e do contexto no desenvolvimento humano. Segundo ele, é por meio das interações com outras pessoas e do envolvimento em práticas culturais que os seres humanos adquirem conhecimento, assimilam conceitos, desenvolvem habilidades linguísticas e resolvem problemas. A aprendizagem, dessa maneira, é vista como um processo ativo, colaborativo e mediado pela cultura, em que o indivíduo constrói conhecimento em conjunto com outros membros da sociedade.

Com isso, a aprendizagem da língua não se dá apenas por meio de regras gramaticais e exercícios mecânicos, mas, sim, pela participação ativa do aluno em situações reais de comunicação. O professor busca adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades de todos os estudantes, pois a prática interacionista considera as particularidades e diferenças individuais dos alunos, reconhecendo que cada um possui seu próprio ritmo de aprendizagem e conhecimentos prévios (Vygotsky, 1998).

Antunes (2008) discorre a respeito do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e afirma que língua e gramática devem andar juntas. Segundo a autora:

Língua e gramática podem ser uma solução se não deixarmos que a gramática ofusque o fascínio que a língua pode exercer sobre as pessoas; se não deixarmos que a gramática impeça de sentirmos gosto pelo estudo da língua; se desfizemos o

grande equívoco de admitir que não é para ensinar gramática, ou pior ainda, que não é para ensinar a norma-padrão (Antunes, 2008, p.161).

Antunes (2008) reconhece a ligação entre língua e gramática, todavia, aponta para a necessidade de se trabalhar pedagogicamente para além do que tem sido realizado na contemporaneidade. E reitera sobre a importância de adotar diferentes práticas de ensino com o intuito de desfazer reproduções discriminatórias perpetuadas socialmente.

Ao trabalhar a gramática considerando a diversidade linguística presente no contexto dos alunos, é possível valorizar suas raízes culturais e identidades, promovendo o respeito pela pluralidade e a riqueza da língua portuguesa. Em muitos exames e processos seletivos, por exemplo, a gramática é uma habilidade avaliada. Portanto, abordar este conteúdo de forma contextualizada e significativa ajuda os alunos a estarem mais bem preparados para tais avaliações. No entanto, é fundamental que o ensino da gramática seja conduzido de maneira dinâmica, interativa e contextualizada. Travaglia (2000) discorre a respeito do ensino de gramática enfatizando que:

É preciso pensar por que se dá aula de uma língua para falantes nativos dessa língua (porque se dá aula de Português a brasileiros falantes nativos dessa língua). Certamente não é para ensinar a falar a língua, a se comunicar por meio dela, por que os falantes nativos já o aprenderam de forma “natural” desde seus primeiros anos de vida. O que queremos e acreditamos na verdade é que nossos alunos desenvolvam sua competência comunicativa, tornando-se assim um usuário competente da linguagem. Para que a gramática tenha realmente relação com a qualidade de vida, é preciso saber conceber o que é gramática (Travaglia, 2000, p. 17).

Segundo o autor, é importante reconhecer que o ensino da gramática não deve ser tratado isoladamente, apenas transmitindo conteúdos, mas, sim, integrado a outras práticas de ensino, como a leitura, a escrita, a interpretação e a produção textual, de modo a tornar o aprendizado mais significativo e conectar o conhecimento gramatical à prática comunicativa dos alunos. Esta abordagem colabora para que os estudantes percebam a utilidade da gramática na sua vida cotidiana e desenvolvam habilidades linguísticas mais sólidas e transferíveis para além da sala de aula.

Concepções de linguagem, língua e fala

Em seu famoso livro *Curso de Linguística Geral* (publicado postumamente em 1916), Ferdinand de Saussure apresenta suas concepções sobre linguagem, língua e fala fundamentais para a linguística moderna. Estas distinções conceituais são uma parte central de

sua teoria linguística e continuam influenciando a forma como estudamos a linguagem até a contemporaneidade. Para Saussure, a linguagem é o fenômeno mais amplo e abrangente que engloba todas as formas de comunicação simbólicas utilizadas pelos indivíduos. É a faculdade inata e universal que permite que os seres humanos se comuniquem através de sistemas de signos. A linguagem inclui não apenas a língua (*langue*) e a fala (*parole*), mas outras formas de expressão simbólica, como a linguagem gestual, a linguagem corporal, a música, a arte entre outros.

Seguindo esta linha de raciocínio, o mestre genebrino considera a linguagem como um fenômeno mais amplo e geral, que engloba todas as formas de comunicação humana por meio de sistemas de signos e que é, ao mesmo tempo, individual e social, sem restringir-se a um sistema.

Para Saussure (2004), a língua é um fenômeno social e coletivo que existe e se desenvolve dentro de uma comunidade linguística. Ele argumenta que a língua é transmitida de geração em geração por meio da interação social, e cada indivíduo a adquire ao ser socializado dentro de uma determinada comunidade linguística, uma vez que “A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma classificação” (Saussure, 2004, p. 17).

Desse modo, entendemos que, para compreender a natureza da linguagem, é necessário investigar a estrutura e o funcionamento da língua, pois ela representa a faceta sistêmica e coletiva da comunicação humana. Além disso, a língua é organizada por elementos relacionados entre si, e seu funcionamento é regido por regras e convenções compartilhadas pela comunidade linguística. E, quando adquirida, reproduzida em nosso aparelho vocal, temos um fator individual, nesse caso, a fala.

Apesar de Saussure ter enfatizado a importância da língua como objeto central de estudo da linguística, ele também reconhecia a relevância da fala para a análise linguística, destacando-a como um “ato individual de vontade e inteligência” (Saussure, 2006, p. 22), ou seja, a fala é caracterizada por sua variabilidade e contingência, podendo variar de um indivíduo para outro, mesmo dentro da mesma comunidade linguística.

As conceituações retiradas do *Curso de Linguística Geral* enfatizam a valoração de se compreender a natureza da língua. Cada um destes elementos descrevem aspectos distintos, e sua análise conjunta permite uma compreensão abrangente do funcionamento da comunicação humana. Além disso, as concepções de língua, linguagem e fala, segundo Saussure, foram

fundamentais para o desenvolvimento da linguística como disciplina acadêmica. Sua abordagem estruturalista influenciou muitas outras correntes teóricas e metodológicas da língua, e suas ideias continuam sendo relevantes para o estudo da linguagem atualmente.

Geraldi (2006, p. 41), no capítulo “Concepções de linguagem e ensino de português”, da obra *O texto na sala de aula*, aborda três concepções de linguagem: “expressão do pensamento”, “instrumento de comunicação”, e “forma de interação”. O estudioso por meio dessas concepções traz implicações distintas para a compreensão desse fenômeno bem como para as práticas que se efetivam a partir dessa compreensão. Desse modo, essas três concepções estão intimamente relacionadas aos estudos da gramática tradicional, estruturalismo e transformalismo e a linguística da enunciação.

Considerar a língua como um produto social destaca sua natureza coletiva, contextual e em constante transformação. Esta perspectiva é essencial para entender a linguagem como um fenômeno enraizado nas práticas e interações sociais dos falantes e enfatiza a relevância do contexto cultural e histórico.

Antunes (2003) ressalta que todas as formas linguísticas são igualmente válidas e carregam consigo a cultura e a identidade das comunidades de falantes.

Todas as línguas variam naturalmente, de acordo com as diferentes condições da comunidade e do momento em que é falada. Variam as línguas de comunidades desenvolvidas, e variam as línguas de comunidades subdesenvolvidas. Sempre foi assim e sempre será. Admitir este princípio é o mesmo que admitir uma gramática também variável, flexível, adaptada e adequada às circunstâncias concretas em que a atuação linguística acontece (Antunes, 2003, p. 90).

Nesse contexto, a língua reflete a cultura, a história, os valores e as tradições de um grupo social específico, ela é moldada pelas interações entre os falantes ao longo do tempo e está constantemente em evolução, adaptando-se às mudanças sociais e culturais.

Em seu livro *Preconceito Linguístico* (1999, p.9), Marcos Bagno ressalta a importância de valorizar todas as variações linguísticas e não limitar a língua apenas à norma culta: “a língua é um enorme *iceberg* flutuado no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada *norma culta*”. A língua é dinâmica e está em constante mudança, e suas variações são influenciadas por diversos fatores, como migrações, contatos culturais, tecnologia, entre outros. O *iceberg* é uma metáfora utilizada por Bagno para representar toda a complexidade e diversidade da língua, além de suas inúmeras variações regionais, sociais, históricas e culturais que se desenvolveram ao longo do tempo. O linguista argumenta que a parcela mais visível (a norma

culta) é apenas uma das muitas formas de expressão linguística. Enfatiza ainda que o *iceberg* da língua é muito maior e diversificado do que a norma culta representa, visto que existem inúmeras variações linguísticas utilizadas pelas diferentes comunidades de falantes, cada uma com sua riqueza e importância cultural.

Em suma, o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa é uma integração entre a compreensão da linguagem como um fenômeno complexo e diversificado, o estudo das normas e regras da língua e a prática efetiva de sua utilização em situações de fala e escrita. A compreensão da tríade linguagem, língua e fala enriquece o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, proporcionando aos estudantes e professores uma visão mais ampla e crítica da língua como um fenômeno dinâmico e fundamental para a comunicação e a expressão cultural dos indivíduos e das comunidades. Assim, concordamos com Antunes (2003, p. 39) ao afirmar que “Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos”.

A forma como os alunos aprendem e compreendem os conceitos linguísticos é influenciada pelas teorias e abordagens que norteiam o ensino, que podem ser diversas e variar desde abordagens mais tradicionais, como a gramática normativa, até perspectivas mais modernas e interdisciplinares, como a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística cognitiva, entre outras. Cada abordagem teórica enfatiza diferentes aspectos da linguagem, portanto, molda a forma como os fenômenos linguísticos são explicados e trabalhados em sala de aula.

É importante que os professores de língua portuguesa estejam cientes das teorias linguísticas que fundamentam suas práticas de ensino e que as adaptem às necessidades e características dos alunos. O entendimento destes princípios teóricos ajuda os educadores a selecionar estratégias de ensino mais adequadas, a promover a reflexão crítica sobre a linguagem e a compreensão de sua natureza complexa e a abordar a diversidade linguística de forma respeitosa e inclusiva.

Metodologia

No presente trabalho, buscamos investigar as concepções dos alunos e professores do Ensino Médio sobre o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa relacionado à língua, linguagem e fala, identificando suas possíveis divergências e convergências. Os

objetivos aqui propostos direcionaram-se para uma abordagem qualitativa de pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela busca trabalhar com as possibilidades de significados, de motivações e atitudes (Minayo, 2014).

Deste modo, a escolha pela abordagem qualitativa se justifica pelo fato de possibilitar a coleta de dados mensuráveis e frequentes, o que facilita uma análise dos fenômenos observados para compreendermos as concepções de linguagem, língua e fala no segmento de Ensino Médio na visão de alunos e professores. Nesta perspectiva, pretendemos, ainda, compreender as possíveis divergências e convergências no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa na concepção dos alunos e professores.

Campo e participantes da pesquisa

Para a efetivação desta pesquisa, foram selecionadas duas professoras de língua portuguesa que atuam no Ensino Fundamental e Médio no município de Capanema - PA. Quanto aos alunos, foram selecionadas duas turmas de Ensino Médio (segundo e terceiro anos).³

Ao envolver professores e alunos em pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa, é possível identificar lacunas e desafios específicos que podem ser abordados e aprimorados. Suas percepções podem ajudar a identificar necessidades educacionais e promover abordagens eficazes e inovadoras. Escolher professores e alunos para realizar pesquisas sobre o ensino da língua portuguesa contribui para uma compreensão mais abrangente e contextualizada das práticas educacionais, ajudando a fomentar melhorias e avanços na área.

Os procedimentos e os materiais adotados para a coleta de dados se deram por meio da aplicação de um questionário semiaberto, em que os discentes e docentes foram indagados a respeito de questões que permitem percepções relacionadas ao ensino de língua portuguesa com ênfase na linguagem, língua e fala.

Questionário semiaberto

O questionário semiaberto foi utilizado como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa e foi feito em formato impresso. Nele, contém 11 questionamentos direcionados aos docentes que enfocam o ensino de língua portuguesa, abordando a linguagem, língua e fala e

³ Optamos por omitir o nome da escola.

seus desdobramentos no contexto de sala de aula. No questionário há, também, a mesma quantidade de questões feitas aos discentes, dando ênfase às percepções destes em relação ao ensino de língua portuguesa. A aplicação deste instrumento de coleta de dados aconteceu durante o Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa e suas literaturas no Ensino Fundamental (6 ao 9 ano), no período letivo 2023.2⁴. Primeiramente, os participantes (professoras e discentes) foram lembrados da importância da pesquisa e da necessidade das respostas sinceras. Em seguida, o questionário foi entregue aos participantes, para que respondessem às perguntas a partir de suas experiências e percepções.

Evidenciamos que o questionário, segundo Gil (1999, p.128), é definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Deste modo, os questionários podem abranger uma ampla gama de tópicos e aspectos relevantes para a pesquisa, fornecendo uma visão geral do grupo estudado. Assim, ao usá-los com professores e alunos, é possível comparar e constatar suas perspectivas e experiências, podendo revelar lacunas de percepção entre os dois grupos e ajudar a identificar possíveis áreas de melhoria na educação linguística.

Nesse sentido, os dados coletados construíram o *corpus* desta pesquisa, possibilitando traçar um retrato das percepções dos discentes e docentes em relação ao ensino de língua portuguesa no Ensino Médio na escola pesquisada, abordando a linguagem, a língua e a fala no contexto educacional.

Discussão dos resultados

Este terceiro tópico apresenta os resultados e discussões da pesquisa realizada. Os questionários contêm 11 questões, através das quais buscamos investigar as concepções de discentes e docentes acerca da linguagem, língua e fala no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa.

Ao analisar as concepções de discentes e docentes sobre o ensino de língua portuguesa, é essencial considerar uma variedade de perspectivas individuais. As opiniões e atitudes em relação à disciplina podem ser influenciadas por diversos fatores, como

⁴ Estágio foi orientado pelos professores Dr. Paulo Santiago de Sousa e Dra. Rosângela Nogueira. Esse estágio possibilitou a realização desta pesquisa e deram origem a este trabalho.

experiências anteriores, métodos de ensino, motivação pessoal, interesse pela leitura e escrita, entre outros.

Concepções das professoras

Ao apresentar uma visão geral sobre as teorias aqui abordadas que embasam este estudo, nesta seção, apresenta-se a análise dos dados coletados que contribuíram para a pesquisa. Para garantir a preservação da identidade das participantes, dando-lhes liberdade para que respondessem sem constrangimentos às perguntas, demos a denominação de PA (professora A) e PB (professora B).

As quatro primeiras questões direcionaram-se ao ensino de língua, seus conceitos, a forma como a linguagem é trabalhada por estas docentes e se há esclarecimento destes conceitos dentro da sala de aula. Da quinta a oitava, buscamos investigar se há dificuldades em abordar assuntos relacionados à língua como prática social, quais as maiores dificuldades de se trabalhar a disciplina atualmente e, além disso, se o ensino de língua portuguesa hoje segue o mesmo modelo dos séculos anteriores.

Nas últimas questões, procuramos averiguar o que é necessário dispor dentro da sala de aula para aproximar o ensino de língua à realidade dos alunos, se há algum método específico para trabalhar a variação histórica da língua em relação à gramática normativa e como deve ser trabalhada para facilitar a aprendizagem de língua materna.

Por meio dos questionamentos, pretendemos compreender as concepções dessas docentes em relação ao ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, especificamente à língua, linguagem e fala. Para isso, das 11 indagações, selecionamos três para fazer a análise dos dados. Abaixo segue um quadro com as perguntas e respostas selecionadas seguindo a ordem do questionário.

Quadro 1 – Concepções de professores

PROFESSORA A (PA)	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1- O que é ensinar língua na sua concepção?	“É auxiliar o aluno em sua jornada escolar a usar a língua amplamente, adequando ao contexto e necessidade”.
3- De que forma você trabalha a linguagem com seus alunos?	“Mostrando suas várias “faces” e que todo ser humano se comunica desde que nasce, a linguagem é que vai modificando, adequando-se”.

4- Você costuma esclarecer as diferenças entre língua, fala e linguagem aos seus alunos?	“Com certeza. É o princípio para eles entenderem as diferenças, características delas e usá-las de forma adequada”.
PROFESSORA B (PB)	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1- O que é ensinar língua na sua concepção?	“É deixar claro que o objetivo da língua é a comunicação”.
3- De que forma você trabalha a linguagem com seus alunos?	“Enfatizando a linguagem com a junção primordial de estabelecer a comunicação”.
4- Você costuma esclarecer as diferenças entre língua, fala e linguagem aos seus alunos?	“Sim”.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Percebemos que a professora A, ao responder à primeira indagação, dá indícios de que é preciso trabalhar a língua adequando-a ao contexto dos alunos de uma forma ampla, compreendendo suas reais necessidades. A professora B, por sua vez, evidencia que o ensino de língua se desenvolve por meio da comunicação, entretanto, enfatiza a questão sem refletir sobre a maneira como isso ocorre. Em relação à terceira pergunta: “de que forma você trabalha a linguagem com seus alunos?”, novamente percebemos que PA discorre a respeito de que o trabalho com a linguagem deva ser voltado à sua vastidão e reconhecer o fato de que o indivíduo, desde seu nascimento, consegue se comunicar e que a língua muda de acordo com o tempo. Em relação a isso, PB menciona o trabalho com a linguagem, estabelecendo a comunicação de forma primordial.

Dito isso, partimos para o quarto questionamento, através do qual se busca investigar a tríade língua, linguagem e fala na concepção das docentes. Nas respostas da PA e PB, há ênfase sobre o esclarecimento destes conceitos dentro da sala de aula, entretanto, PA enfatiza com mais clareza a questão, explicando a necessidade de abordar estes conceitos a seus alunos, enquanto PB responde de forma direta. As respostas das docentes evidenciam a predominância de uma visão de linguagem e língua como instrumento de comunicação. Trata-se de uma concepção que, conforme Geraldi (2006.p 41), corresponde às correntes estruturalista e transformacionista dos estudos linguísticos. Essa concepção influenciou fortemente o ensino de língua portuguesa nos anos 1970 principalmente, mas se perdura até hoje, como os dados aqui discutidos evidenciam.

Nesse contexto, os discursos da PA e PB nos revelaram que o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, particularmente refletindo sobre linguagem, língua e fala, ainda requer muitos estudos, pesquisas e investigações. Ensinar língua não se trata apenas de transmitir regras gramaticais e vocabulário aos alunos, mas, sim, capacitá-los a usar de forma abrangente, adaptando-a ao contexto e às necessidades específicas de comunicação. No entanto, é importante destacar que este tipo de ensino requer um trabalho contínuo e colaborativo entre professores e alunos. Os educadores devem estar atentos às necessidades individuais dos estudantes, fornecendo orientação para ajudá-los a aprimorar suas habilidades linguísticas e comunicativas. Estas reflexões comungam com que postula Antunes (2003, p. 41) sobre o ensino de língua, pois “Somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante”.

A abordagem interacionista considera que a linguagem é um sistema vivo e dinâmico, que ganha significado na interação entre as pessoas, e que os estudos sobre a língua não devem ser limitado. Refletindo sobre as concepções abordadas pelas docentes, notamos que seus posicionamentos em relação a esta pesquisa giram em torno de um ensino de língua materna que favoreça o contexto social dos alunos, baseando o uso da linguagem de maneira efetiva, levando em consideração a realidade desses participantes. Todavia, precisamos pensar que, atualmente, o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa ainda permanece arraigado em um ensino de gramática descontextualizada baseada em ideias estruturalistas e tradicionais. Trabalhar a linguagem, língua e fala como foi visto na concepção das professoras envolve todo o sistema e não cabe somente às docentes transformar este ensino, é necessário um trabalho em conjunto e harmônico, assim como há uma relação estreita no funcionamento da tríade comunicativa.

Concepções dos alunos

Conforme mencionado anteriormente, o questionário foi aplicado a duas turmas do Ensino Médio (segundo e terceiro ano) totalizando 22 alunos destas classes. A aplicação deste instrumento de pesquisa também ocorreu durante o Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa e suas literaturas no Ensino Fundamental (6 a 9 ano).

Ressaltamos que, antes de ser entregue os questionamentos, foi esclarecido aos alunos que respondessem às indagações de forma que não se sentissem constrangidos. No decorrer

da aplicação, observamos que os estudantes refletiam acerca dos questionamentos, alguns precisaram de ajuda para respondê-los e outros deixaram algumas perguntas sem respostas.

O questionário totalizou 11 indagações. Da primeira pergunta até quinta, procuramos compreender o que os alunos pensam acerca do ensino de língua portuguesa, se há dificuldades para compreender os conteúdos desta disciplina e se é possível aplicar no dia a dia o que é trabalhado dentro da sala de aula. As questões posteriores enfocam a tríade: língua, linguagem e fala. Indagamos o que os discentes compreendem por estes conceitos e suas funcionalidades e, por conseguinte, investigamos se o ensino de língua portuguesa passou por mudanças, além disso, indagamos a essas duas classes se há diferenças no falar das pessoas.

Nesse contexto, apresenta-se, a seguir, um quadro com as concepções de oito alunos. Como foram duas turmas que responderam ao questionário, optamos por investigar as respostas de quatro alunos do segundo ano e quatro alunos do terceiro ano, pois ao analisarmos as vinte e duas respostas, percebemos que a maioria delas concatenavam suas ideias, eram respostas parecidas que se dirigiam ao mesmo viés, outras em nível mais baixo eram respostas em branco que sabemos também ser importantes para refletirmos, entretanto, buscamos refletir acerca das respostas da maioria e que se dirigiam para o mesmo seguimento levando em consideração o processo de ensino aprendizagem de língua materna. Com isso, segue abaixo o quadro com esses dados:

Quadro 2 – Concepções de alunos do 2º ano - Ensino Médio

	PERGUNTAS	RESPOSTAS		RESPOSTAS
ALUNO 1	Você tem dificuldades para entender o conteúdo de língua portuguesa?	“Realmente tenho muita dificuldade. Porém, não consigo fazer uma boa redação, também não sei usar as pontuações”.	ALUNO 2	“Um pouco, mas tento me esforçar ao máximo para entender e compreender”.
	Você sabe a diferença entre língua e fala?	“A língua é uma forma da gente falar. A fala é uma forma da gente comunicar, é individual”.		“Que a língua é algo coletivo e a fala é algo individual”.
	O que é linguagem na sua opinião?	“É uma forma de se expressar”.		“Na minha opinião, a linguagem é algo muito importante para nossa trajetória”.

ALUNO 3	Você tem dificuldades para entender o conteúdo de língua portuguesa?	“Sim, um pouco, pois estou a mais de 16 anos sem estudar”.	ALUNO 4	“Sim, um pouco, mas, com calma, aprendo a me expressar melhor”.
	Você sabe a diferença entre língua e fala?	“A língua é social, e a fala é a forma de se comunicar entre as pessoas em geral”.		“Não muito, mas quero me dedicar a aprender melhor”.
	O que é linguagem em sua opinião?	“Línguas são vários tipos de idiomas diferentes, de cada lugar e de outros países”;		“?”.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Quadro 3 – Concepções de alunos do 3º ano - Ensino Médio

	PERGUNTAS	RESPOSTAS		RESPOSTAS
ALUNO 5	Você tem dificuldades para entender o conteúdo de língua portuguesa?	“Sim. Porque, cada dia, ela se modifica, então é muito difícil”.	ALUNO 6	“Sim. Muita, principalmente em pontuação”.
	Você sabe a diferença entre língua e fala?	“Falar é você falar a palavra certa”.		“A língua é o conteúdo do assunto, a fala é você falar bem o português”.
	O que é linguagem na sua opinião?	“Eu entendo que Português é uma matéria para aprender a falar certo”.		“São todos os idiomas que estudamos”.
ALUNO 7	Você tem dificuldades para entender o conteúdo de língua portuguesa?	“Não, porque é a matéria que eu gosto muito”.	ALUNO 8	“Sim, é um conteúdo muito difícil”.
	Você sabe a diferença entre língua e fala?	“Sim, língua é baseada em palavra, ou seja, em uma comunidade. Já a fala é como nós falamos”.		“Não”.
	O que é linguagem em sua opinião?	“É qualquer meio de comunicação, ideia, sinal ou sentimento”.		“É usar as regras gramaticais”.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Considerando os dois quadros acima com as concepções dos oito alunos do Ensino Médio, observamos que, ao responderem à primeira indagação relacionada à compreensão dos conteúdos de língua portuguesa abordados dentro da sala de aula, enfatizam as dificuldades recorrentes em relação à disciplina. Percebemos que estas dificuldades estão relacionadas às mudanças que a língua passa de acordo com o tempo, entretanto, a maioria dos discentes dialoga com estes desafios, associando-os à gramática normativa quando mencionam dificuldades com a escrita textual, principalmente no que tange a ideia de “falar certo”. Mas textualmente, os alunos mencionam a dificuldade com “pontuação”. De forma geral, é bastante perceptível uma visão de língua portuguesa que se confunde com a visão de norma padrão da língua, isso diz muito sobre os objetos de ensino de língua privilegiados pela escola, provavelmente ensina-se de forma predominante a gramática normativa.

Nesse contexto, é necessário ponderar que o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na concepção deste público, ainda se concentra nas regras da gramática tradicional. Algumas destas dificuldades podem ser decorrentes de lacunas na aprendizagem de conceitos básicos da língua portuguesa em séries anteriores, o que torna mais desafiador compreender tópicos mais avançados da estrutura da língua. Para Duarte (2008), a gramática do português é complexa, com várias regras e exceções, o que pode dificultar a compreensão e a aplicação das normas gramaticais. Todavia, é preciso enfatizar o que Antunes advoga “Língua e gramática podem ser uma solução se não deixarmos que a gramática ofusque o fascínio que a língua pode exercer sobre as pessoas” (Antunes, 2003, p. 161). Diante disso, é importante destacar que língua e gramática são elementos necessários para a comunicação e compreensão da linguagem, mas é fundamental equilibrar seu ensino de forma a não o tornar excessivamente restrito ou desinteressante.

Nas questões posteriores relacionadas aos conceitos de língua, linguagem e fala, notamos que os educandos conseguiram discorrer a respeito das indagações à sua maneira, com suas devidas limitações. Isso se torna essencial para se pensar que o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, levando em consideração suas perspectivas, deve ser abordado de forma dinâmica, sensível e que faça sentido para os estudantes (VIEIRA, 2017). Outro fator que merece destaque é o meio sociocultural em que os alunos estão inseridos, pois ele pode afetar significativamente a forma como os educandos se relacionam com a língua, desenvolvem suas habilidades linguísticas e se motivam para serem mais proficientes no uso de seu idioma. Dessa forma, as respostas dos alunos também sugerem o predomínio de uma visão estruturalista da linguagem, a partir da concepção de linguagem como instrumento de

comunicação, o que se evidencia em termos como “comunicar”, “meio de comunicação”. Junto com essa visão, também emergiu a concepção de linguagem como expressão de pensamento, esta decorrente dos estudos linguísticos baseados na gramática tradicional. Isso também diz muito sobre o ensino de língua portuguesa praticado nas escolas e sobre as concepções de linguagem e língua que ainda permeiam a sociedade em geral.

Foi possível observar que alguns alunos responderam a estes conceitos sinalizando mais uma vez a gramática tradicional como ponto-chave, o que nos leva a refletir que, ainda hoje, mesmo com muitos avanços em relação ao ensino de língua materna, a abordagem tradicional ainda é vista pelas lentes dos discentes como o principal meio para a aprendizagem do português. Não queremos negligenciar, ou descartar, o ensino da gramática, mas que, como já foi mencionado nas discussões anteriores, ao ensinar as regras gramaticais, seja fundamental contextualizá-las em situações reais de uso da língua. Esta perspectiva ajuda os alunos a entenderem como as estruturas gramaticais são aplicadas em diferentes contextos comunicativos, bem como sua relevância nas atividades cotidianas que necessitem de conhecimentos linguísticos diversos.

Diante disso, concordamos com Geraldi (2003), quando ele afirma: “No ensino de língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença” (Geraldi, 2003, p. 35).

Considerações Finais

O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Médio é uma jornada de desenvolvimento intelectual e pessoal que contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ao promover uma educação linguística sólida e contextualizada, valorizando a diversidade e a criatividade, estamos contribuindo para o crescimento e a transformação da sociedade como um todo.

Com esta pesquisa, tendo como principal objetivo investigar as concepções de discentes e docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, especificamente em relação à língua, linguagem e fala, realizamos discussões necessárias para refletirmos sobre o ensino de língua materna e, por meio das concepções de alunos e professores, pensarmos pedagogicamente em novos caminhos para um ensino de língua

portuguesa, relacionando-a a situações linguísticas reais, dando significância e dinamicidade à educação linguística tanto para os educandos, quanto para os educadores.

Destacamos que o desenvolvimento deste trabalho possibilitou reflexões de cunho teórico e metodológico, contribuindo para a reflexão do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A pesquisa metodológica de cunho qualitativo foi primordial neste processo, pois investigou como o ensino de língua materna, atualmente, está sendo trabalhado dentro da sala de aula no lócus da pesquisa. Para isso, não buscamos averiguar somente um “lado da moeda”, pois acreditamos ser necessário observar e analisar os dois públicos para, assim, chegar não a uma conclusão exata, visto que é necessário que este trabalho seja continuado em outras oportunidades, mas para se entender as concepções destes dois públicos em relação ao tema discutido.

Por meio do questionário aplicado às professoras, ficou perceptível que elas fazem referência ao ensino de língua portuguesa em uma abordagem pedagógica, levando em consideração o contexto dos alunos. Além disso, o trabalho com a linguagem é tido como uma ferramenta de comunicação e expressão do ser humano, e seu ensino visa desenvolver habilidades linguísticas. Ademais, durante as suas aulas, de acordo com suas respostas aos questionamentos, são embasados os conceitos em relação à língua, linguagem e fala, já que é necessário para tornar a aprendizagem mais abrangente.

As três perguntas escolhidas em relação ao questionário aplicado aos alunos buscaram investigar se, por meio de suas respostas, há convergências e/ou divergências em relação ao que as professoras discorrem em suas percepções. Diante disso, percebemos, primeiramente, que os alunos ainda voltam o seu olhar para o ensino de língua portuguesa pautado na gramática tradicional, entretanto, compreendem que a língua é diacrônica e que ela muda de acordo com o tempo, o que dificulta ainda mais sua aprendizagem.

Os conceitos acerca de língua, linguagem e fala foram respondidos à sua maneira, de acordo com a compreensão de cada sujeito e suas percepções em relação ao processo de ensino aprendizagem, na qual, podem ser influenciadas por diversos fatores, como experiências anteriores, métodos de ensino, contexto socioeconômico e cultural, logo, foi possível observar que o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, seguindo esta linha de raciocínio, precisa oferecer subsídios para um ensino que respeite e valorize a diversidade linguística.

Nesse sentido, ao analisarmos estas concepções, percebemos que tanto os alunos, quanto as professoras reconhecem a importância de conectar o ensino da língua a situações

reais de uso, tornando-o mais significativo e aplicável. Além disso, ambos reconhecem que a língua passa por mudanças ao longo do tempo e, para tornar seu ensino mais compreensível, é necessária uma abordagem ampla e dinâmica, entendendo que a linguagem é uma ferramenta de expressão pessoal e coletiva, vista como um meio de manifestar ideias, sentimentos e pensamentos de maneira articulada.

Percebe-se, ainda, que as respostas de alguns alunos apontam para uma concepção de linguagem similar à das professoras: linguagem como instrumento de comunicação. Contudo, é relevante destacar que nas respostas dos estudantes, também emergiu a concepção de linguagem como expressão do pensamento, ligada à corrente da gramática tradicional, pois alguns deles veem a gramática como uma parte essencial do ensino da língua portuguesa, enquanto outros a enxergam como uma barreira à comunicação e criatividade. Por isso, é necessário que os educadores estejam cientes destas divergências e busquem compreender as expectativas e necessidades dos alunos para orientá-los e, por conseguinte, redimensionar as suas concepções de língua(linguagem), com vistas a qualificação do ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Pelo exposto, a pesquisa revelou que a compreensão das concepções de língua, linguagem e fala, por parte dos alunos, é essencial para identificar seus pontos fortes e os desafios na aprendizagem da língua portuguesa. Esta percepção possibilita que os educadores adaptem suas abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades específicas dos educandos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

Em última análise, este estudo destaca a necessidade de uma colaboração contínua entre docentes e discentes para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Ao reconhecer e valorizar as diferentes perspectivas sobre língua, linguagem e fala, é possível criar um ambiente educacional mais enriquecedor, em que os alunos se tornam comunicadores eficazes, críticos ativos e participantes atentos na construção do conhecimento linguístico e cultural. A busca pela excelência no ensino da língua é uma jornada conjunta, através da qual alunos e professores crescem e evoluem juntos, fortalecendo sua importância como uma ferramenta vital na expressão e compreensão humana

Referências

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

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

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo.: Loyola, 1999.
- DUARTE, Denise Aparecida. **O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições**. 2008. Programa de Desenvolvimento Educacional- Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/137-4.pdf>. Acesso em 8 ago. 2023.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo. Cultrix, 2012 (1916).
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2016.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação- Uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- VIEIRA, Vanessa Diniz. **O ensino de Língua Portuguesa na escola pública: Possibilidades, limites e implicações para que aconteça a aprendizagem**. Garantã do Norte- MT, 2017. Monografia apresentada ao curso de Letras da Faculdade de Ciências Sociais de Guaraná do Norte. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/sophiauta/Letras/TCC+online/TCC+Vanessa.pdf>. Acesso em 8 de ago. 2023.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Teaching-learning Portuguese language in High School: Conceptions of students and teachers about language, language and speech

Abstract: This work aims to investigate the conceptions of students and teachers regarding the teaching-learning process of the Portuguese language in high school, specifically in relation to the concepts of the communication triad (language, language and speech). The research adopted a qualitative approach, with data collection through the application of a questionnaire to students and teachers at a public school in the city of Capanema - PA. As for the theoretical foundation, we rely on studies by Saussure (1916), Bagno (1999), Travaglia (2000), Soares (2002), Antunes (2003, 2008), Geraldi (2005, 2008), among others, as their research they address linguistic theories that range from structuralist and textual analysis to linguistic interactions in socio-educational contexts. The research results reveal that perceptions about language, language and speech vary when there is a more structuralist and normative perspective in the students' responses, and a more sociolinguistic and communicative approach in the teachers' conception. We conclude, therefore, that the divergences

and convergences observed in the perspectives of research participants may have social, cultural and educational influences.

Keywords: Teaching-learning; Portuguese language; Communication triad.

Recebido em: 23 de outubro

Aprovado em: 29 de novembro

Formação leitora na educação básica: uma proposta de ensino para os anos iniciais

Marcele Monteiro PEREIRA¹
Sarah Costa GANTUSS²

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de ensino com o objetivo de fomentar a leitura por meio de diferentes gêneros (a saber, o literário e o discursivo) promovendo também a interação em sala de aula ao criar oportunidades de aprendizado colaborativo. Em diálogo com a prática da oralidade e da escrita, o exercício da leitura de livros, HQ e letra de música se ancora nas concepções cognitivistas, interacionistas e dialógicas de leitura (Angelo; Menegassi, 2022) aplicadas nas etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura nas quais as aulas dividem-se. Como resultado pretendido, esperamos que ao fim das aulas os alunos sejam capazes de interpretar textos literários, formular argumentos sólidos acerca da leitura feita destacando elementos presentes no texto, que estejam aptos a compartilhar suas interpretações oralmente, sintam-se incentivados a buscar novas leituras etc. Dado o exposto, compreendemos que apresentar caminhos para exercitar a leitura é colaborar com o desenvolvimento leitor de estudantes.

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Proposta de ensino.

Introdução

A leitura é uma prática que traz inúmeros benefícios aos indivíduos, viabiliza a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e ativos na organização da sociedade, promove a interação dos sujeitos com o ambiente e amplia a compreensão de mundo.

Conforme Silva, Assis e Lopes (2013), a leitura assume uma importância vital, uma vez que o domínio desse conjunto de habilidades não apenas facilita a aquisição de novos conhecimentos, mas também promove uma compreensão mais aprofundada do mundo, ao mesmo tempo em que contribui para a integração do indivíduo na sociedade. Assim, a falta do domínio de habilidades de leitura pode desfavorecer os indivíduos em todas as fases de sua vida. Como crianças, podem apresentar dificuldades na escola, como jovens adultos, podem ter limitações ou ainda ser excluídos do mercado de trabalho e, como pais, podem apresentar dificuldades em auxiliar e acompanhar o aprendizado de seus próprios filhos. Este ciclo intergeracional pode dificultar a mobilidade social e consequentemente tornar-se um empecilho no desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

¹ Mestranda em Linguística na linha de pesquisa de Ensino/Aprendizagem de Línguas na Universidade Federal do Pará. Belém – PA. E-mail: marcelemonteiopereira@gmail.com.

² Mestranda em Linguística na linha de pesquisa de Ensino/Aprendizagem de Línguas na Universidade Federal do Pará. Belém – PA. E-mail: sarahgantuss@gmail.com.

Indivíduos que não possuem habilidades de leitura podem enfrentar dificuldades na interpretação do conteúdo de livros ou jornais, na compreensão de sinais de trânsito, etiquetas de preços, horários de transporte público, preenchimento de formulários, compreensão de instruções de medicamentos e na utilização da internet. Em resumo, essas pessoas podem encontrar obstáculos para atender plenamente às exigências sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Nesse sentido, a leitura não pode ser vista apenas como decodificação de palavras, é necessário levar em consideração a sua dimensão social. Portanto, é fundamental desenvolver o domínio do letramento em espaços de ensino.

Consoante Magda Soares (2009), a definição de letramento hoje difundida no Brasil provém da tradução do termo em inglês *literacy*, que “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (Soares, 2009, p. 17).

Literacy é, neste sentido, a condição de indivíduos que aprendem a ler e a escrever, ou seja, de pessoas alfabetizadas. Também pode ser tido como um estado de mudanças linguísticas sociais, econômicas, políticas e outras a que estão expostos aqueles que dominam as habilidades de leitura e escrita. Conforme Soares (2009) observa, o letramento surge como o fruto do processo de instruir e assimilar as práticas sociais relacionadas à leitura e escrita, constituindo-se como um estado ou condição que um grupo social ou um indivíduo alcança ao se apropriar da escrita e das suas práticas sociais. O ato de letrar transcende a mera alfabetização, envolvendo o ensino da leitura e da escrita em um contexto onde essas habilidades adquirem significado e se integram ao cotidiano do aprendiz.

De acordo com Tfouni (2006), a alfabetização engloba a aquisição das habilidades de leitura, escrita e as práticas de linguagem, normalmente realizadas por meio do processo educacional formal, pertencendo, portanto, ao domínio do indivíduo. Por outro lado, o letramento concentra-se nos aspectos sócio-históricos da incorporação da escrita. Nessa perspectiva, a principal meta é examinar não somente a capacidade de leitura e escrita de indivíduos, mas sim deslocar o foco da análise do nível individual para direcioná-lo ao contexto social.

Para Soares (2004), não é possível separar alfabetização e letramento, uma vez que, enquanto o processo de alfabetização ajuda o aluno a dominar sistematicamente a leitura e a escrita, a prática do letramento auxilia o desenvolvimento da aplicação social do aprendizado adquirido no processo anterior. A autora destaca a importância de alfabetizar letrando e de inserir as crianças em práticas sociais de leitura e escrita e eventos de letramento.

Compreendemos que tal questão se apresenta como impreterível quando pensamos a educação como um todo. Logo, a relevância de tal proposta de ensino é justificada pela observação da necessidade em estimular o entusiasmo pela leitura e desenvolver o aprimoramento de habilidades de letramento em alunos que apresentam dificuldades para ler e interpretar textos.

Assim, buscamos, por meio da leitura propriamente dita e de exercícios contextualizados de acordo com o tema central de cada obra, ensinar a leitura de forma prática sem deixar de atentar para questões sociais. Dado o exposto, os objetivos deste artigo são: fomentar a leitura e o contato com diferentes gêneros, sendo o literário (com narrativas) e discursivos (com a música), promover a interação entre os participantes criando espaços para discussões e oportunidades de aprendizado colaborativo, e, por fim, incentivar o respeito e a empatia em relação ao próximo.

A oportunidade de desenvolvimento do presente Projeto de Letramento surgiu no decorrer da disciplina de Ensino e Aprendizagem da Leitura (PPGLL 0147) ministrada pela professora doutora Célia Zeri de Oliveira na Universidade Federal do Pará. A partir dos conhecimentos adquiridos, das leituras realizadas e das atividades criadas, fomos motivadas a elaborar um conjunto de atividades voltadas aos anos iniciais a fim de amenizar as dificuldades de leitura (letramento) que crianças de 8 a 10 anos possam apresentar.

O artigo está estruturado em cinco seções, sendo que a primeira corresponde a esta introdução. Na seção subsequente, delineamos o arcabouço teórico que guia este trabalho. Em seguida, detalhamos a proposta de atividade. Por último, tecemos nossas considerações finais pertinentes ao tema.

Letramento

Alfabetização e letramento são processos diferentes. Contudo, Soares (2009) ressalta que apesar de distintos, não são dissociáveis, portanto, o ideal seria alfabetizar letrando, em outras palavras: “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2009, p. 47).

De acordo com Mortatti (2004, p. 98) “o letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas”. Para Soares (2009, p. 39), letramento é o “estado ou

condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Ademais, Kleiman (2008, p. 18) define o construto como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora ressalta que o “fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (2008, p. 20). Assim sendo, o letramento pode ser entendido como um construto de natureza mais ampla que ultrapassa os limites da escola e contempla a leitura e escrita como práticas sociais.

O ensino de leitura na escola

A aprendizagem da leitura é motivo de entusiasmo para os alunos recém-ingressos na escola e representa para eles uma etapa tão determinante que reverbera para além da educação básica ou mesmo do espaço de ensino. Posto isto, vale ressaltar que o não domínio da leitura torna passível a transformação da animação inicial em frustração (Ramalho, 2011, p. 121).

A fim de evitar o desencantamento dos alunos pela leitura é necessário ensiná-la para os alunos dos anos iniciais a partir do próprio ato de ler e ceder lugar para a construção dos sentidos do que está escrito. Como aponta Ramalho (2011),

[...]ler é compreender, obter informação e aceder ao significado do texto. Desta forma, a compreensão da leitura é a atribuição de significado ao que se lê (palavras, frases, texto). Assim, o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema e o desconhecimento de vocábulos utilizados no texto, são *fatores* que determinam a diferença na dificuldade da compreensão de textos (Ramalho, 2011, p. 138 *apud* Sim-Sim *et al.*, 2007, p. 10).

Criar oportunidades para leitores infantis ativarem seus conhecimentos prévios através de perguntas e respostas, seja na pré-leitura, leitura e/ou pós-leitura, auxilia a construção conjunta da compreensão do conteúdo textual. Esse tipo de exercício além de acessar as referências sociais, culturais e até mesmo pessoais de cada leitor que pode encontrar eco nos questionamentos e explicações de outro ou não, conecta todo esse saber ao texto lido (Arena, 2015).

Além de ativar os conhecimentos prévios, ser capaz de estabelecer conexões entre o que já se sabe e a leitura de uma obra, bem como, gerar indagações que possam ser respondidas, são atributos desejáveis aos leitores em formação. Consoante Arena (2015), as

dificuldades de compreensão de uma história infantil podem ser associadas com não saber ler que, por sua vez está relacionado com

não saber fazer previsões; ou não saber elaborar perguntas próprias para procurar respostas. Se o leitor não souber realizar essas operações intelectuais não poderá mesmo gostar de ler, nem poderá avançar uma página sequer de um livro de literatura infantil [...]. Aprender a ler não é uma prática natural; é uma prática cultural criada pelos homens e por essa razão deve ser conteúdo escolar (Arena, 2015, p. 149).

O aprimoramento de habilidades como a capacidade de elaborar perguntas e respostas sobre o texto lido e a ativação de conhecimentos prévios apontam para a mesma direção: a busca do desenvolvimento leitor através do diálogo entre o arcabouço cultural daquele que lê “com o que o escritor colocou no texto. Essa estratégia de leitura, articulada a esse tipo de experiência, faz parte das referências que o leitor encontra em seu universo cultural, isto é, nos conhecimentos organizados em sua mente” (Arena, 2015, p. 146).

Conversar sobre o texto, assim como realizar atividades que remetam à leitura feita, motiva os alunos a encontrar sentido para ler (Ramalho, 2011, p. 127). Somando-se a isso, os exercícios em duplas e/ou grupos podem ajudar a criança a perceber sua participação no seu processo de aprendizagem que se estende para além de si mesma e chega a alcançar seus colegas.

Utilizaremos também a roda de conversa como uma ferramenta de promoção da participação coletiva, um momento em que os alunos poderão interagir e compartilhar seus conhecimentos e experiências conforme detalharemos na seção de metodologia. Ademais, conforme Warschauer (2001, p. 179), a conversa face-a-face, além de desenvolver a habilidade de argumentação lógica, “implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc.”

Embasados no que preconiza a BNCC (Brasil, 2018, p. 157) para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, consideramos relevante pautarmos tal proposta de fomento a leitura ressaltando o respeito aos mais distintos valores sociais, culturais e humanos, bem como a empatia a diferentes visões de mundo conforme se apresentam nas obras literárias que serão exploradas, posto que, conduziremos os alunos a interpretação crítica que, por sua vez, leva em conta não apenas o que está escrito, mas também o contexto mais amplo em que a obra foi produzida.

A partir do diálogo entre os diferentes gêneros dispostos ao longo da seção metodológica, pretendemos, conforme recomenda a BNCC (Brasil, 2018), potencializar os efeitos de sentido da compreensão dos textos literários por meio do seu diálogo com outras manifestações artísticas provenientes do audiovisual. Assim, será estabelecida a intertextualidade que é fundamental entre “textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música)” (Brasil, 2018, p. 187).

Por fim, é necessário ajudar o aluno a “[r]econhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade”. Em outras palavras, os textos literários ocupam um lugar especial no mundo da imaginação. São capazes de nos transportar para universos fictícios, de nos apresentar personagens extraordinários e nos permitir vivenciar experiências que vão além dos limites da realidade.

Concepções de leitura aplicadas

Ao optarmos por trabalhar com o público infantil, nos ancoramos nas concepções cognitivistas, interacionistas e dialógicas, pois entendemos a leitura não apenas como um ato de decodificação mecânica, mas também como uma atividade dialógica, um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, o leitor consegue construir o significado com base em suas próprias experiências de modo a estabelecer relação com o texto.

No primeiro momento de cada oficina, que corresponde a pré-leitura, as concepções cognitivistas e dialógicas são as mais presentes. Nessa fase, faremos algumas perguntas relacionadas aos temas a fim de ativarmos o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática. Para Angelo e Menegassi (2022), é papel do professor ativar esses esquemas de conhecimento dos alunos, atualizar os seus conhecimentos prévios e conduzi-los a estabelecer previsões e realizar inferências.

As atividades sugeridas enquadram-se também no conceito dialógico de leitura, tendo em vista que no período de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, os alunos poderão mobilizar uma apreciação valorativa, acatando ou refutando a visão apresentada e ampliando o sentido a partir da relação dialógica entre leitores e escritor. Nas palavras de Menegassi *et al.* (apud Angelo; Menegassi, 2022, p. 62), nessa perspectiva, “a leitura é considerada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados”.

O conceito interacionista também se fará presente em nossos aportes teóricos, ampliando nossa visão de leitura ao considerar questões em que a concepção cognitivista sozinha não abarcaria. O diálogo entre as teorias possibilita aliar o conhecimento prévio do aluno com as novas informações adquiridas em sala de aula para sua devida exteriorização, assim, são compreendidos processos do cognitivismo e do interacionismo.

Conforme Angelo e Menegassi (2021, p. 42), “o conceito interacionista perpassa e agrega diferentes linhas teóricas”, assim nos permite “o estudo de vários elementos e aspectos que compõem a leitura, sem excluir conceitos anteriores”. No contexto interacionista, a leitura é vista como um processo em que “o significado não está nem no texto, nem na mente do leitor, está na interação de ambos” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 43). Para Leffa (1996, p. 10), “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”.

Para Menegassi e Gasparoto (2019), é na interação que as significações acontecem, é o encontro do exterior com o interior, do coletivo com o individual, do linguístico com o extralinguístico. É a situação concreta de enunciação em que o aluno será direcionado a um contexto social mais amplo contribuindo para a significação, internalização, apropriação e sistematização do conhecimento, desta forma, a concretização do seu discurso por meio da interação viabilizará a transformação dos discursos alheios e se transformará em palavras minhas.

Procedimento de leitura

Compreendemos que a leitura deve ser feita, num primeiro momento, de maneira individual e silenciosa, para, em seguida, ocorrer em voz alta e compartilhada porque, como afirma Marcuschi (1988), a ação de ler e a de ouvir a leitura exigem a criatividade e produtividade do leitor que precisa ser ativo, uma vez que, “o texto não tem inscrito em si todos os sentidos objetivamente” (Marcuschi, 1988, p. 45). Para o autor, a compreensão textual não está presa unicamente ao conhecimento do significado exato das palavras que o compõem.

Certamente, a leitura exibirá processos e estratégias com características bem diversas em se tratando da fala ou da escrita. Não, porém, devido a uma radical diferença no processamento cognitivo, mas sim pelas diferentes formas de manifestação das saliências textuais e organização discursiva nas duas modalidades (Marcuschi, 1988, p. 40).

Assim, podemos inferir que reservar períodos para que o aluno interaja com o texto permite o estabelecimento de uma conexão entre a leitura e o sujeito que ora será leitor/intérprete e ora será leitor/ouvinte. Ademais, a presença do aluno como leitor/intérprete também pode ser percebida quando ele transmite oralmente sua análise do texto lido construindo dinamicamente e de maneira coletiva o sentido textual, posto que a troca de atenção e interpretações entre os atores presentes nesse processo é mútua.

A oralidade, por sua vez, precisa ser exercitada em sua aplicação concreta para o seu pleno desenvolvimento tanto quanto a leitura e a escrita e, por este motivo, faz-se necessário que o professor crie espaço em sala de aula para viabilizar o aprimoramento oral. Contudo, deve-se ter claro que “o ensino da oralidade no contexto escolar não está relacionado ao ensino da fala, mas, sim ao uso da modalidade oral da língua por meio de gêneros literários/discursivos em situações diversas de comunicação” (Ferreira Junior; Forte-Ferreira, 2020, p. 14). Assim, o aluno também aprenderá a observar e ouvir seus colegas de turma, pois ao mesmo passo que troca experiências treina como se posicionar ora como aquele que ouve e ora como aquele que fala.

Gênero literários e discursivos trabalhados

No contexto do ensino e promoção da leitura em sala de aula, adotaremos uma abordagem diversificada por meio da exploração de quatro gêneros literários e do discurso. Estes incluem uma narrativa indígena intitulada *A Lenda da Vitória-Régia* (Ministério da Educação, 2020), uma história em formato de quadrinhos (HQ) intitulada “Indígenas do Alto Vale do Itajaí” (Dagnoni *et al.*, 2016), um gênero discursivo na forma de canção denominado “Aquarela” (Toquinho, 1983), e, por fim, um romance infanto-juvenil intitulado *Somos todos extraordinários* (Palacio, 2017). A escolha de gêneros diversos visa proporcionar aos alunos uma gama de experiências literárias, enriquecendo sua compreensão e apreciação da leitura, ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento de suas habilidades de leitura crítica e interpretação textual.

Metodologia

Ancorados no referencial teórico exposto, designamos que para cada um dos quatro dias de oficina haverá uma leitura distinta a ser feita, porém antes que o texto seja lido será

proporcionada aos participantes a preparação do conteúdo presente na obra. Nesse momento de pré-leitura, desejamos ativar os conhecimentos prévios e vir a ter ciência do que sabem os componentes da turma sobre cada tema em questão.

Além da pré-leitura, também reservamos um momento de pós-leitura com atividades que estimulem a reflexão textual de maneira contextualizada e para que, do mesmo modo, o diálogo acerca de diferentes culturas, modos de vida, organizações sociais se faça presente no sentido de fomentar o respeito ao diferente.

Aplicaremos uma atividade de fixação de conteúdo, uma vez que, como explica Libâneo (2017), para ajudar a edificação do saber faz-se fundamental a presença de momentos na aula que gerem a assimilação e reflexão do que foi abordado no seu decorrer. Nesse sentido, a partir do exercício de perguntas e respostas (Quiz), os alunos poderão analisar o conteúdo do texto e até mesmo o ler novamente, ainda que de maneira individual.

A partir das reflexões apresentadas e das discussões acima realizadas sobre a oralidade, a leitura e a escrita, apresentaremos sistematicamente nas tabelas abaixo a proposta de ensino elaborada para o exercício destas três modalidades.

Tabela 1: AULA 1 – Texto a ser trabalhado: *A lenda da vitória-régia* (Ministério da Educação, 2020)

Atividades propostas	Descrição
Pré-leitura	- Ativando o conhecimento prévio: Perguntas sobre preferência de leitura e conceito de lendas e narrativas. 1. Vocês gostam de ler? 2. O que vocês gostam de ler? 3. Vocês sabem o que são lendas? 4. Quais lendas conhecem? 5. O que são narrativas?
Exibição de vídeo	- Apresentação de dados científicos sobre vitória-régia. (https://www.youtube.com/watch?v=zJ47tP1v8r0&t=18s)
Leitura	- Ordenação das cenas do texto em grupo; - Leitura silenciosa individual.
Pós-leitura	- Identificação de palavras desconhecidas; - Discussão de perguntas relacionadas ao texto; - Circular palavras que não conhecem; - Fazer as seguintes perguntas: 1. O que você achou mais interessante na narrativa? 2. Como você acha que é o dia-a-dia de quem vive na floresta? Será que é igual ao cotidiano de quem mora em cidades muito movimentadas? 3. A partir das imagens da floresta presentes no livro, o que você observou que também tem na cidade? 4. Como você acha que um jovem ou uma criança deve agir quando recebe um conselho de um adulto? Por quê? 5. Você tem um sonho? Um desejo muito forte que gostaria de ser realizado?

Quiz sobre o texto	<p>- Perguntas relacionadas ao texto:</p> <p>1- Qual animal dos que aparecem abaixo não está presente no livro?</p> <p>2- Qual adjetivo é atribuído a Naiá?</p> <p>3- Como os indígenas falam vitória-régia na língua tupi-guarani?</p> <p>4- Quais as cores da flor que nasce na vitória-régia?</p> <p>5- Qual conselho do ancião dado a Naiá? Por que ele deu esse conselho?</p> <p>6 - No que Jaci transformava as jovens de sua preferência?</p> <p>7 - O que significa metamorfosear?</p> <p>8- Por que as flores perfumadas e brancas da vitória-régia só se abrem à noite?</p> <p>9- Por que ao nascer do sol as flores ficam rosadas?</p> <p>10 - Por que Naiá queria ser levada pela lua?</p>
Produção de um vídeo sobre a vitória-régia	<p>- Elaboração de um roteiro sobre a planta vitória-régia;</p> <p>- Gravação da narração para o vídeo;</p> <p>- Seleção de imagens para o vídeo.;</p> <p>Cada aluno vai ler um trecho do texto criado. O áudio da leitura será gravado para ser usado como narração para as imagens destacadas no vídeo - as imagens dos vídeos serão selecionadas pelos participantes da oficina.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 2: AULA 2 – Texto a ser trabalhado: “Indígenas do Alto Vale do Itajaí” (Dagnoni *et al.*, 2016)

Atividades propostas	Descrição
Recapitulação	<p>- Revisão do conteúdo da aula anterior;</p> <p>- Exibição do vídeo “A LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA” (com narração de Silvia Ferraz e música nas vozes de Diana Ferraz e Rui de Carvalho) (https://www.youtube.com/watch?v=kutAyu0XmQ0)</p> <p>- Apresentação do vídeo elaborado pelos alunos na aula anterior.</p>
Leitura	<p>- Leitura silenciosa individual;</p> <p>- Leitura em voz alta compartilhada;</p> <p>- Cada participante terá um exemplar e fará, no primeiro momento, uma leitura não oralizada, posteriormente, cada participante irá ler um trecho da obra em voz alta e compartilhada, com pausas para verificar se os participantes têm alguma dúvida;</p> <p>- Durante a leitura silenciosa, é importante que os professores auxiliem os participantes a solucionar as dúvidas que possam surgir.</p>
Pós-leitura	<p>- Elaboração de questões sobre o texto;</p> <p>- Criação de uma capa ilustrada para a história;</p> <p>- Os integrantes, em dupla, irão elaborar quatro questões sobre o texto lido e tais perguntas deverão ser respondidas por outra dupla;</p> <p>- Ao final, as duplas receberão uma folha de papel para criarem um desenho para compor uma capa ilustrada para a história que também deverá conter um título dado pelos integrantes das duplas.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 3: AULA 3 – Texto a ser trabalho: “Aquarela” (canção) (Toquinho, 1983)

Atividades propostas	Descrição
Pré-leitura	<p>- Discussão sobre preferências musicais;</p> <p>- Introdução ao significado da palavra “aquarela”;</p> <p>- Situar os participantes acerca da temática que será abordada;</p> <p>- Questões para ativar o conhecimento prévio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocês gostam de ouvir música? 2. Qual o tipo de música você gosta de ouvir? 3. Qual a sua música favorita? <p>- Nesse momento, dizer aos participantes que existe uma canção de um</p>

	autor brasileiro que se chama Aquarela. Em seguida perguntar: 4. Vocês sabem qual o significado da palavra aquarela?
Leitura	- No primeiro momento, leitura silenciosa; - Posteriormente, leitura com acompanhamento do áudio da canção “Aquarela” (Toquinho, 1983). (https://www.youtube.com/watch?v=IG1ZU56tsdo)
Pós-leitura	- Realização de atividade escrita (APÊNDICE A): - Confecção de um livro ilustrado onde cada participante irá escrever uma estrofe da música “Aquarela” e criar um desenho que represente a sua interpretação do conteúdo daquela estrofe.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 4: AULA 4 – Texto a ser trabalhado: *Somos todos extraordinários* (Palacio, 2017)

Atividades propostas	Descrição
Pré-leitura	- Cartões com termos que representam defeitos e qualidades (APÊNDICE B): - Os cartões estarão com as palavras voltadas para baixo. Cada participante escolherá um cartão, ao ler a palavra, terá que dizer se é uma qualidade ou um defeito e explicar por que classificou o adjetivo dessa maneira; - Haverá um painel com uma tabela com duas colunas, qualidade e defeito. O participante irá anexar o cartão por ele selecionado de acordo com a classificação atribuída ao adjetivo.
Leitura	- Roda de leitura compartilhada do texto <i>Somos todos extraordinários</i> .
Pós-leitura	- Escrita de elogios e frases de homenagem para colegas; - Leitura das mensagens e emolduramento das folhas.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na aula 1, após a leitura do texto, é proposta a realização de um quiz com o intuito de avaliar a absorção do material e incentivar a reflexão crítica. O quiz pode ser elaborado com as perguntas em PowerPoint, ou em fichas, as quais podem ser escolhidas pelos grupos em cada rodada de pergunta. As questões incluem atividades como identificar animais presentes no livro, atribuir adjetivos a personagens, entender a língua tupi-guarani, descrever as cores da flor da vitória-régia e analisar o conselho dado por um ancião à personagem Naiá. Além disso, os alunos são desafiados a compreender o conceito de metamorfose e explorar o comportamento das flores da vitória-régia durante a noite e ao nascer do sol, bem como os motivos pelos quais Naiá desejava ser levada pela lua.

Além do quiz, uma atividade prática de produção de vídeo poderá ser proposta aos alunos utilizando a ferramenta *YouCut*. Nessa atividade, os estudantes serão encarregados de criar um roteiro que explore a planta da vitória-régia, e cada um terá a oportunidade de ler um trecho do texto gravando a narração para o vídeo. As imagens que compõem o vídeo serão selecionadas de forma colaborativa pelos participantes da oficina, proporcionando uma

experiência prática e interativa que complementa a compreensão do texto e estimula a criatividade dos alunos.

Na segunda aula, para recapitular o conteúdo da aula anterior, indicamos iniciar com uma revisão. Isso ajuda a reforçar os conceitos previamente aprendidos e a conectar as informações. Em seguida, haverá a exibição do vídeo “A lenda da vitória-régia”, narrado por Silvia Ferraz e com música interpretada por Diana Ferraz e Rui de Carvalho. Após isso, os alunos assistirão ao vídeo produzido por eles na aula anterior. Continuaremos a explorar o tema indígena, mas, desta vez, focaremos em outra região.

Na atividade de leitura, cada participante receberá um exemplar do texto “Indígenas do Alto Vale do Itajaí” (Dagnoni *et al.*, 2016). Inicialmente, eles farão uma leitura silenciosa do texto, para em seguida ler trechos em voz alta e de maneira compartilhada com pausas para verificar se surgem dúvidas acerca do conteúdo do texto. Durante a leitura silenciosa, é essencial que o professor esteja disponível para auxiliar na resolução de dúvidas dos estudantes.

Após a leitura, os integrantes formarão duplas e criarão quatro questões relacionadas ao texto. Essas perguntas serão então trocadas com outra dupla que será responsável por respondê-las. Finalmente, as duplas receberão uma folha de papel para criar uma ilustração que servirá como capa para a história, incluindo um título a ser escolhido por eles.

A terceira aula deverá ser iniciada com a fase de pré-leitura, onde os participantes serão introduzidos ao texto a ser trabalhado, que é a canção “Aquarela” (Toquinho, 1983). Para contextualizá-los, serão feitas perguntas para ativar seu conhecimento prévio. Neste momento, os participantes também serão informados sobre a existência da canção brasileira intitulada “Aquarela” (Toquinho, 1983) e será perguntado se eles sabem qual é o significado da palavra aquarela.

A fase de leitura será dividida em duas etapas. Inicialmente, os participantes realizarão uma leitura silenciosa do texto. Em seguida, ocorrerá a leitura acompanhada do áudio da canção. Após a leitura, será realizada a fase de pós-leitura. Os participantes serão instruídos a realizar uma atividade escrita conforme descrito no APÊNDICE A. Além disso, cada participante terá a oportunidade de contribuir para a criação de um livro ilustrado, onde escreverão uma estrofe da música “Aquarela” (Toquinho, 1983) e criarão um desenho que represente sua interpretação do conteúdo daquela estrofe.

Essas atividades visam aprofundar a compreensão da canção “Aquarela” e proporcionar uma experiência mais envolvente e participativa com a obra, permitindo aos alunos expressar suas interpretações pessoais através da escrita e da arte.

Na quarta aula, o texto trabalhado será o livro *Somos todos extraordinários* (Palacio, 2017). A etapa de pré-leitura envolverá uma atividade interativa em que os participantes terão acesso a cartões com termos que representam defeitos e qualidades (conforme descrito no APÊNDICE B). Com os cartões voltados para baixo, cada participante escolherá um cartão, lerá a palavra e terá que determinar se é uma qualidade ou um defeito, explicando o motivo de sua classificação. Um painel com duas colunas, “qualidade” e “defeito”, será utilizado para que os participantes possam fixar os cartões de acordo com a classificação atribuída.

Na fase de leitura, será conduzida uma roda de leitura compartilhada, na qual os participantes terão a oportunidade de explorar o texto juntos.

A etapa de pós-leitura envolverá uma atividade de construção de elogios e mensagens positivas entre os participantes. Cada participante receberá uma folha de papel em branco que será anexada às suas costas. O professor solicita que os participantes escrevam um adjetivo, um elogio ou uma frase em homenagem ao seu colega. Ao término da atividade, cada um lerá o que foi escrito em sua folha e receberá um quadro para emoldurar a mensagem dedicada a eles por seus colegas. Essa atividade tem como objetivo promover a valorização mútua e o reconhecimento das qualidades uns dos outros.

Resultados e discussões

Devido a faixa etária dos alunos, sugerimos que a avaliação do progresso leitor e das habilidades de letramento ocorram a partir da observação do desempenho individual de cada participante nas atividades propostas; tanto no âmbito oral, quanto no escrito e nos momentos de leitura oralizada.

Diante das leituras e atividades propostas, esperamos que os alunos sejam capazes de interpretar textos literários, compreendendo não apenas o enredo básico, mas também as nuances, simbolismos e metáforas presentes na obra; que entendam o contexto cultural e social em que a obra foi escrita e saibam analisar elementos literários como personagens e tema. Eles devem ser capazes de explicar como esses elementos contribuem para o significado da obra.

É da mesma forma desejável que os alunos consigam formular argumentos sólidos, apoiados por evidências textuais, para defender suas interpretações e análises e que estejam aptos a discutir suas interpretações oralmente, participando ativamente de discussões em sala de aula. Bem como, é esperado que a empatia seja desenvolvida ao se colocarem no lugar dos personagens, entendendo diferentes perspectivas e experiências de vida.

Ao incentivar a leitura, pretendemos despertar o interesse pela leitura literária nos alunos, incentivando-os a explorar diferentes gêneros, autores e culturas por conta própria e a curiosidade, para que abertos a novas experiências literárias, continuem a desenvolver suas habilidades de leitura e interpretação ao longo da vida.

Considerações finais

O fomento da leitura e a inserção das crianças em práticas e eventos de letramento é essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos. Nas palavras de Solé (1998, p.32) “leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

Compreendemos que para além da problematização dos prejuízos que sobre o indivíduo iletrado no decorrer de sua vida em sociedade, é necessário e urgente que sejam criadas alternativas práticas para a resolução (ou ao menos para a amenização) do déficit de aprendizagem já desde os anos iniciais.

A proposta de ensino apresentada no artigo busca contribuir para a formação de leitores ao reconhecer a importância do letramento e promover a leitura de forma prática, levando em consideração as questões sociais. Para isso, utiliza uma variedade de gêneros literários e discursivos, incluindo narrativas indígenas, histórias em quadrinhos, canções e romances infanto-juvenis. Dessa forma, estimulando a leitura, a discussão e a compreensão crítica, ao mesmo tempo em que se promove o respeito à diversidade cultural.

Neste sentido, o presente artigo apresenta-se como uma possibilidade para despertar o interesse pela leitura através das leituras propostas e de suas atividades, bem como, para construir pontes com destino ao letramento, uma vez que a formação de leitores depende também da abordagem do texto feita pelo professor.

Referências

“A LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA”: CANTAM DIANA FERRAZ E RUI DE CARVALHO. [S. l.: s. n.]; 2013. 1 vídeo (4:47). Publicado pelo canal Rui de Carvalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kutAyu0XmQ0>. Acesso em: 22 nov. 2022.

AQUARELA TOQUINHO. [S. l.: s. n.]; 2007. 1 vídeo (4:11). Publicado pelo canal Jose Pego. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IG1ZU56tsdo>. Acesso em: 22 nov. 2022.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ARENA, Dagoberto Buim. Para Ensinar a Ler: práticas e tendências. *In*: MIGUEL, José Carlos; REIS, Martha dos (orgs.). **Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

DAGNONI, Catia *et al.* **Indígenas do Alto Vale do Itajaí: o povo Laklãnõ/Xokleng e a colonização de Rio do Sul**. Rio do Sul: Nova Letra, 2016.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

FERREIRA JUNIOR, Edson Gomes; FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina. O espaço da oralidade na escola: uma análise da base nacional comum curricular. *In*: FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; LIMA-NETO, Vicente de (orgs.). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O processo de ensino na escola. *In*: LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. *Linguagem em (Dis)curso – Lemd Tubarão*, SC, v. 19, n.1, p. 107– 124, jan./abr. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A lenda da Vitória Régia**. Brasília: MEC; Sealf, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PALACIO, Raquel Jaramill. **Somos todos extraordinários**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

RAMALHO, Helena Maria Guedes Martins. **Ensinar a ler, no 1º ciclo do ensino básico**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho, 2011.

SILVA, Jane Quintiliano. ASSIS, Juliana Alves; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Letramento, gênero e discurso: cenas de conversa(s) com Malu Matencio. *In*: LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação, [online]**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
TOQUINHO. **Aquarela**. Produzido por Fernando Faro. São Paulo: Polygram do Brasil, 1983. CD.

VITÓRIA-RÉGIA (VICTORIA AMAZÔNICA) A PLANTA AQUÁTICA GIGANTE. [S. l.: s. n.]; 2020. 1 vídeo (3:39). Publicado pelo canal Nossa Flora_Nosso Meio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zJ47tP1v8r0&t=18s>. Acesso em: 22 nov. 2022.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Early literacy development in basic education: a teaching proposal for the early years

Abstract: Given the recognition of the benefits of reading for individuals' civic development and the harm caused throughout various stages of life due to deficient reading skills, this article reflects on the presence of reading in basic education (Ramalho, 2011), and presents a teaching proposal that aims to promote the exercise of reading in dialogue with the practice of speaking and also writing. With the aim of collaborating with basic education teachers, the practical teaching proposal presented serves as an alternative for younger students by exploring different genres and being anchored in cognitivist, interactionist and dialogical conceptions of reading (Angelo; Menegassi, 2022) applied in pre-reading, reading and post-reading stages into which classes are divided.

Keywords: Reading. Literacy. Teaching proposal.

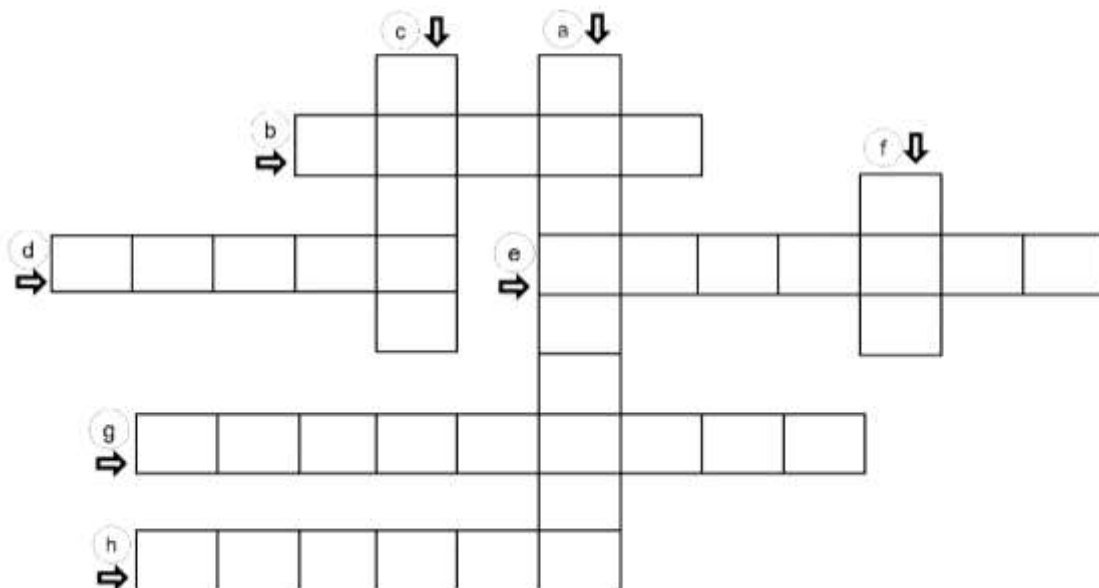
APÊNDICE A – Atividades

Nome: _____

Data: ___/___/___

1. Com a ajuda das dicas abaixo, procure as palavras na letra da música "Aquarela" para preencher as palavras cruzadas.

- a) O diminutivo de pingo.
- b) Serve para riscar, escrever ou desenhar.
- c) É o contrário de difícil.
- d) É um estado dos Estados Unidos.
- e) É uma ave marinha.
- f) Nasce todas as manhãs.
- g) Faz viagens para o Espaço sideral.
- h) Não é o tempo passado, e nem o presente.



2. Ligue as palavras que rimam entre si.



Imaginar



Norte-sul



Papel



Luva



Castelo

Amarelo



Céu



Istambul



Pousar



Guarda-chuva



3. Organize os verbos.

NAR CON TOR _____

























JAR A VI _____

RIR CO DES LO _____

LO TAR PI _____

GI I NAR MA _____

APÊNDICE B – Quadro e cartões com “Defeito” e “Qualidade”

DEFEITO			QUALIDADE		
					
					
					
					

AMIGO	PACIENTE	DESRESPEITOSO
COMPANHEIRO	SINCERO	DESORGANIZADO
LEAL	HONESTO	AGRESSIVO
DIVERTIDO	IMPACIENTE	GROSSEIRO
RESPEITOSO	TEIMOSO	

Recebido em: 30/09/2023

Aprovado em: 01/11/2023

Linguagem e Língua: uma construção interacionista por meio do gênero discursivo História em Quadrinhos

Elen de Cássia de Freitas BRITO¹
Rízia dos Reis de Moraes ALMEIDA²
Adriane Beatriz Lima de SOUZA³

Resumo: A construção da linguagem é parte integrante e indispensável na compreensão da língua. Logo, este estudo será analisado a partir do eixo da leitura, uma vez que o desenvolvimento de suas teorias está alicerçado no aditamento da própria linguística, como a ciência que estuda a linguagem humana articulada, em suas manifestações de oralidade e escrita. Nesse sentido, busca-se analisar as práticas de leitura no gênero discursivo⁴, por meio das histórias em quadrinhos de “A turma do Açaí”, em suas formas de produção e interação, tendo em vista, que se trata de um texto que traz certa aproximação com o objeto de estudo e desperta o interesse dos estudantes, podendo atuar no desenvolvimento das habilidades leitoras. Para a efetivação dessa propositiva, adotaremos a aplicabilidade de um plano de aula voltado para educandos do 6º ano do Ensino Fundamental, como instrumento de interação em vivências e práticas de leitura, para que percebam que o foco da atividade interativa emerge da dinâmica com o texto. A pesquisa será de cunho qualitativo, tendo como objetivo de análise a leitura, baseada na concepção interacionista, partindo da interação autor-texto-leitor (Menegassi, 2010). Enfatizamos que este artigo resulta de uma adaptação do Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita da autora Lopis-Rossi (2008), com as contribuições de Solé (1996) e Menegassi (2010) que classificam as perguntas em três categorias: de resposta textual, inferencial e interpretativa. Como resultado, tivemos a devolutiva das perguntas de cunho textual, inferencial e interpretativa, desenvolvidas com os estudantes, acerca da compreensão do conteúdo temático das narrativas trabalhadas.

Palavras-chave: Linguagem; Leitura; A turma do Açaí.

Introdução

O presente estudo busca construir um diálogo sobre linguagem e leitura com foco em práticas para a formação de leitores competentes, por meio do gênero discursivo, a partir de um plano de aula construído na disciplina Oficina de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e suas Literaturas I, turma de Letras, habilitação em Língua Portuguesa 2020, sob orientações da professora Ma. Adriane Lima.

Para essa atividade utilizou-se o gênero discursivo quadrinhos da "A turma do Açaí" de Rosinaldo Pinheiro, autor paraense que por meio de uma linguagem regional traz

¹ Graduanda da Universidade Federal do Pará. Bragança-PA. ebf10181998@gmail.com.

² Graduanda da Universidade Federal do Pará. Bragança-PA. almeidarizia756@gmail.com.

³ Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia. Professora substituta da Universidade Federal do Pará. adriane.lima@ufpa.br.

⁴ Neste trabalho, utilizou-se o termo gênero discursivo para tratar o texto, segundo as concepções do Círculo de Bakhtin (2009).

elementos que despertam a atenção do aluno, em virtude dos diálogos dos personagens com temáticas do cotidiano. Entende-se que por abranger situações sociais e culturais que estão presentes na vida dos estudantes, é factível a ideia de construir um processo de leitura, bem como trabalhar a imaginação e a compreensão dos educandos por meio dos quadrinhos.

Para Fuza (2010), as concepções de leitura não se constituem como etapas isoladas uma das outras, mas, sim, relacionam-se no sentido de permitir o efetivo diálogo entre autor-texto-leitor. Partindo desse pressuposto, entende-se que a leitura precisa ser apresentada seguindo objetivos que estabeleçam elos de conexão entre as vozes do discurso. Logo, para que o aluno se torne um leitor preciso, deve desenvolver a autonomia para manejar o texto e compreender a intencionalidade do autor, visto que a leitura é importante para sua formação educacional e social, já que contribui para ampliar o vocabulário e a desenvolver o senso crítico.

Logo, o que se pretende com esse trabalho é proporcionar aos alunos vivências com leituras a partir do gênero quadrinhos que trazem histórias do cotidiano e elementos linguísticos da cultura paraense. Dessa maneira, serão abordados três componentes: 1) Apresentar o gênero pesquisado, apoiando-se em conhecimentos prévios sobre a produção e recepção desse texto do gênero (construção composicional, conteúdo temático e marcas linguístico-enunciativas); 2) Reconhecer no gênero quadrinhos aspectos que expressam as identidades, sociedades e culturas considerando a autoria e o contexto sócio-histórica da linguagem; 3) Realizar a leitura coletiva dos quadrinhos construindo sentidos a partir da interação entre o gênero, texto e leitor.

No tocante aos aspectos conceituais, o artigo fundamenta-se na visão sócio-histórica da linguagem, que consiste em mecanismos sociais e interativos propostos por Bakhtin e Volochinov (1992), bem como em autores brasileiros que seguem essa vertente, tais como Geraldi (1984), que concebe a linguagem como forma de interação, além dos Parâmetros Currículos Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), que trata da concepção interacionista da linguagem.

A proposta metodológica está voltada para uma pesquisa qualitativa, tendo como objeto de estudo e análise o Eixo da Leitura, uma vez que é estabelecida por meio da interação, que considera o texto no seu amplo, para que o estudante, por meio da interação com esse suporte, possa vivenciá-la, entendendo que as relações existentes nas trocas de informações e ativação dos conhecimentos prévios os levou a construir o sentido ao texto.

Dessa forma, o gênero quadrinhos constitui-se como um importante instrumento para a construção de leitores. Inserido no contexto educacional dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, do turno da tarde, do Instituto Santa Terezinha, o quadrinho "A turma do Açai", apresentou um mundo de possibilidades para práticas leitoras, partindo de questionamentos significativos para a ativação de conhecimentos prévios e encaminhamentos para a apropriação do objeto de estudo, usando a leitura como mecanismo para conhecer o gênero, realizar leituras silenciosa, compartilhada, colaborativa, individual.

Outrossim, este construto está dividido em quatro seções. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico com discussões sobre as concepções de linguagem e leitura; na segunda, descreve-se o plano metodológico com uma breve contextualização sobre a pesquisa, apresentação do gênero quadrinhos e atividades de perguntas textual, inferencial, interpretativa e os suportes utilizados no decorrer das aulas; na terceira, descreve-se o resultado da análise tendo como instrumento as questões elaboradas pelas estagiárias; na quarta, aponta-se algumas considerações conclusivas.

A perspectiva dos Gêneros Discursivos na Concepção Interacionista: contribuições para o ensino da leitura

O ato de ler é um processo interativo entre o leitor e o texto. Dessa maneira, numa perspectiva de construção da compreensão e dos sentidos a leitura se constitui num importante processo de comunicação nas práticas sociais, “linguagem enquanto forma de interação possibilita uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, vista como lugar de interação humana” (Geraldi, pag. 124, 1984). Logo, entendemos que as ações dos sujeitos perpassam pela linguagem, pois interage com o outro e o mundo por meio da fala, assim se comunica, estabelece relação e age construindo vínculos sociais nos processos de interação com a fala.

Nesse sentido, discorreremos das contribuições dos gêneros discursivos a partir da concepção interacionista para compreendermos como o leitor se apropria de conhecimentos, em que a linguagem é um instrumento facilitador nesse processo dual entre falante e ouvinte

Assim, o texto visto enquanto objeto de exploração para o ensino da leitura.

O desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem se incorporam nas atividades dos alunos (Lopes-Rossi, p.62, 2002).

Diante do exposto, pode-se inferir que as práticas de leitura, quando desenvolvidas a partir da perspectiva reflexiva acerca do gênero discursivo história em quadrinhos, em que o

texto se torna um instrumento de interação no processo de ensino das habilidades leitoras, requer que o leitor faça um esforço cognitivo para compreender o sentido do texto.

Concepções de Linguagem e as Concepções de leitura

A leitura, entendida como prática social e interativa, postula-se tanto pelo seu significado no texto, no leitor, bem como nas convenções de interação social em que ocorre a prática leitora. Nesse sentido, para compreendemos sua conjuntura construtiva, faremos um diálogo acerca dos apontamentos sobre as concepções de linguagem e as concepções de leitura.

As discussões sobre as concepções de linguagem partem das articulações de Geraldi no livro *O texto na sala de aula* de 1984. A primeira é a linguagem como forma de expressão do pensamento, nela estão regidos os estudos tradicionais. Já a segunda, que concebe a linguagem como instrumento de comunicação, ligada à teoria da comunicação, vê a língua como um conjunto de signos que se combinam seguindo as regras, a qual de transmitir uma certa mensagem; e na terceira; em que a linguagem é vista como forma de interação, pois transmite informações entre os sujeitos em interação e parte dos textos para a análise e os estudos da língua portuguesa.

Diante disso, consideramos que a leitura se encontra num contexto social, a partir dos entendimentos das concepções de linguagem, e faz-se necessário observar o caráter de seu uso, nos diversos contextos de interação. Logo, situaremos a concepção de linguagem enquanto forma de interação, pois se constitui como um lugar de constituição das relações sociais, nas quais os falantes se tornam sujeitos. Nesse sentido, a língua só tem sentido se utilizada nas práticas interativas, no estabelecimento de regras de falas e escutas.

Para Geraldi (p.125, 1984), “Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação”. Nesse sentido, o ensino da língua, é importante compreender as relações que se constituem entre os sujeitos quando se inter-relacionam.

Discorre-se para exemplificar as concepções de leitura, com foco no texto, no leitor e na interação texto-autor-leitor, profundamente na terceira concepção, por entender-se que esta, sim, pode dar conta do processo de discurso tendo em vista o sujeito e as condições de produção. A leitura nesse contexto é entendida como um processo de interação e construção de sentidos, sendo preciso deslocar a visão de linguagem em que os estudantes determinam

livremente os sentidos do texto, e este seja determinado pelo texto e conseqüentemente pelo autor.

É com este propósito que o artigo encaminha a compreensão de leitura partindo das premissas do texto, do leitor e da interação leitor-texto, tendo em vista o percurso do discurso e do sentido construído a partir do texto. Para isso, o viés condutor desta pesquisa é a interação com os quadrinhos da A turma do Açaí, para que haja proximidade com o contexto amazônico e a fluência da leitura.

O bom leitor é capaz de percorrer as marcas apresentadas pelo autor até finalizar suas ideias ou possíveis intenções com o texto. A perspectiva interacionista com foco no texto-autor-leitor mostra que há uma dualidade vertente esse processo, em que texto e leitor são imprescindíveis na leitura, pois para a produção do sentido, é imperioso a interação entre autor, texto e leitor. Contudo, o ato da leitura é visto como um processo que integra tanto as informações presentes no texto quanto as que o leitor traz para o texto.

Nesse sentido, “na concepção dialógica da língua, os sujeitos são consagrados atores/construtores sociais, ativos que se constroem e são construídos considerando o próprio lugar de interação e da construção dos interlocutores” (Koch & Elias, 2006, p. 10-11). Logo, o leitor proficiente aciona os conhecimentos prévios, realizando estratégias de previsão e inferências, tendo como apoio o próprio texto.

Para o desenvolvimento da leitura numa perspectiva que as práticas de linguagem desenvolvam a autonomia leitora, faz-se necessária a inserção dos gêneros discursivos em sala de aula nas atividades dos alunos. É preciso que o professor compreenda a leitura como um processo, a fim de promover práticas que viabilizem as condições de apropriação das características discursivas e linguísticas dos gêneros diversos, aqui mencionamos os Quadrinhos, em que o aluno seja exposto a interação com os conhecimentos, a leitura, a discussão sobre o seu uso e as suas funções sociais.

Por se tratar de um trabalho com aplicabilidade no Estágio Supervisionado, vale ressaltar a importância de Pimenta e Lima (2010) quando tratam do estágio enquanto uma finalidade de aproximar o estudante à formação da sua realidade na qual atuará. Para tanto, entendemos que tal prática nos conduz a conhecer com mais profundidade as práticas educativas que se desenvolvem na escola, porém ressaltamos que o estágio não substitui as atividades práticas que precisam ser potencializadas nos cursos de formação inicial e aplicadas em lócus, mas sim complementa aquilo que precisa ser percebido e compreendido nas práticas de ensino e aprendizagem.

Portanto, entende-se que esse componente curricular irá conduzir tanto os processos de observação da dinâmica escolar quanto as regências, práticas, mas por apresentar uma carga horária tão ínfima, não dá conta de preparar o futuro professor para exercer com autonomia e destreza a profissão.

Contudo, salienta-se que boas vivências em estágios podem encorajar estudante de graduação, estímulo para estudar, se aprofundar e analisar contextos que confrontam práticas que distanciam o aluno do objeto de conhecimento e com práticas exitosas. E, diante disso, fazer escolhas no sentido de agregar a sua prática estratégias metodológicas que estimulem o processo de leitura, tornando o leitor crítico, ativo, proativo e engajado nas práticas leitoras.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de um plano de aula sistematizado em etapas pré-definidas, a serem realizadas durante seis aulas consecutivas, com ênfase em práticas de Leitura a partir do gênero discursivo/textual história em quadrinhos, A turma do Açai.

Para isso, esse plano desenvolveu-se a partir de atividades prévias, por meio de questões, para a diagnose acerca dos conhecimentos dos estudantes sobre o gênero proposto, momentos de vivências com as diversas formas de leitura, para interagirem com o texto, e a aplicação de atividades de leitura, partindo de perguntas de respostas textual, inferencial e interpretativa.

A propositiva está voltada para a turma de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, no Instituto Santa Teresinha, no ano de 2024. Também faz parte do processo avaliativo da disciplina Oficina de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e suas Literaturas I, sendo instrumento de desenvolvimento para a prática do Estágio II. Logo, a sistematização do plano visa proporcionar aos estudantes vivências com práticas de leituras por meio do gênero discursivo história em quadrinhos, em suas formas de produção, bem como a compreensão dos elementos constitutivos das temáticas da vida cotidiana paraense.

Nesse sentido, espera-se que as proposições de atividades despertem o interesse dos estudantes para a leitura, uma vez que o gênero discursivo apresentado atrai a atenção dos educandos, tanto pela forma como o texto é apresentado, como pelos elementos que o constituem, tais como: a linguagem, as imagens, as cores.

As atividades de sistematização partem dos conceitos de leitura, seguindo a corrente interacionista, que compreende a leitura como foco a interação autor-texto-leitor (Menegassi, 2010). Para tanto, as práticas de leitura precisam partir de questionamentos que trabalhem a interação entre leitor-texto-autor, por meio de questões que estão no texto, as deduzidas a partir do texto e as de relação com o conhecimento prévio do aluno, que os levarão a produzir uma resposta pessoal.

As práticas de leitura foram organizadas primeiramente com questões que estimulem os conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de suscitar os diálogos acerca do texto e da temática abordada. Em seguida, as atividades diversificadas de leitura, silenciosa, compartilhada, mediada pelas estagiárias; e individual, estimulando, assim, a interação do leitor com o texto. Além de atividades sobre o gênero discursivo, com ênfase no contexto de produção, construção composicional, conteúdo temático, marcas linguístico-enunciativas e “leituras com foco na interação autor-texto-leitor” (Menegassi, 2010), com o desenvolvimento de perguntas de resposta textual, perguntas de resposta inferência e perguntas de resposta interpretativa.

Para os encaminhamentos das atividades, seguimos o esquema de divisão em seis aulas de 45 minutos cada uma, seguindo a sistematização numa sequência progressiva da aprendizagem acerca do gênero discursivo e das práticas de leitura. Logo, para a execução apresentamos questões prévias para o estabelecimento de conexões com o texto e a leitura, duas atividades de leitura contendo perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, visto que é de suma importância o exercício para que os alunos se familiarizem com o texto, compreendendo seu contexto de produção e assim desenvolva o hábito pela leitura.

A primeira aula, inicia-se com nossa apresentação, em que nos identificamos como estudantes do Curso de Licenciatura Plena de Letras da Universidade Federal do Pará, do Campus de Bragança, posteriormente conversamos sobre a finalidade de estarmos na escola, dialogando com a turma sobre as HQ, por isso realizamos os seguintes questionamentos: Vocês costumam ler com frequência histórias em quadrinhos? Ao realizarem a leitura em quadrinhos, o que mais lhe chamou a atenção?

Após esse momento socializamos as respostas dos estudantes, apresentamos a História em Quadrinhos da Turma do Açaí, realizando a leitura mediada da narrativa “A barata cascuda”, para que percebessem como o autor retrata a linguagem paraense e a vida cotidiana da família paraense ribeirinha.

Levando para a turma alguns exemplares para circularem entre os estudantes. Após, apresentando os dois textos selecionados, “A barata cascuda” e “Curando a Garganta”, foi realizado indagações sobre o texto. Vocês conhecem as histórias da turma do Açaí? Caso conheçam, quais personagens da turma do Açaí mais chamou a atenção de vocês?

Na segunda aula, iremos expor as HQ, para apreciação e realização da leitura individual. Em seguida, mediaremos a leitura da primeira narrativa “A barata cascuda”, solicitando que os estudantes primeiramente acompanhem a leitura. Logo após, realizar coletivamente a fim de que possam interagir no momento da leitura. Colocaremos uma caixa surpresa, explicando que dentro há algo que talvez muitos alunos não teriam coragem de tocar, em seguida, questionou-se: Quem é corajoso (a) na sala? Quem teria coragem de colocar a mão dentro da caixa para descobrir o que há dentro?

Depois que o aluno experimentar a sensação de tocar na barata, feita da massa de amoeba, lançar as seguintes perguntas: O que você sentiu ao tocar na barata? O medo muitas vezes nos impede de realizar muitas tarefas no dia a dia. Vocês já se deparou com alguma situação, em que o medo impediu a realização ou conclusão de uma tarefa solicitada?

Na terceira aula, para a verificação da compreensão dos estudantes acerca dos elementos do texto, serão instigados sobre os processos de leitura do gênero. Devem ler uma história em quadrinhos seguindo a sequência dos fatos em que se constrói a narrativa. Você consegue perceber a sequência lógica das sentenças apresentadas nos quadrinhos? Que elementos textuais e visuais facilitam o engajamento na leitura dos quadrinhos e no acompanhamento das ideias do texto?

Para que os estudantes possam compreender tais elementos e sua funcionalidade no texto, será exibido a história “A barata cascuda” em slides, indicando a sequência dos quadrinhos, bem como os elementos visuais presentes na produção composicional do gênero discursivo. Nesse momento, a turma se dividirá em duplas, para que sejam entregues cópias do texto “A barata cascuda”, para realizarem a leitura silenciosa, em seguida, a atividade de leitura 01, a qual encontra-se no anexo.

Na quarta aula, faremos a retomada das questões trabalhadas na atividade de leitura, nesse momento, cada grupo irá selecionar dois integrantes do seu grupo para partilhar suas respostas com os colegas. Antes da socialização, discutiremos sobre as dificuldades apresentadas para resolver as questões.

É de suma importância termos um feedback da atividade para melhorarmos e assim partirmos das dificuldades enfrentadas pela turma. Será apresentado à turma o quadro com elementos que constituem os quadrinhos "A barata cascuda" e "Curando a garganta-Glup".

Quadro 1. Elementos que constituem Os quadrinhos "A barata cascuda" e "Curando a garganta-Glup".

<p style="text-align: center;">O Contexto de produção</p>	<p>Produtor: Os quadrinhos "A barata Cascuda" e "Curando a garganta – Glup" foram criados pelo quadrinista e design gráfico Rosinaldo Pinheiro. Destinatário: É destinado às crianças, mas também aos demais públicos como adolescentes e adultos. Objetivo: Atrair os leitores com suas formas de produção e com os elementos que os compõem. Época e local de circulação: O quadrinho "A barata cascuda" foi lançado em 13 de março de 2023, e "Curando a garganta-Glup" foi lançado em 4 de janeiro de 2023, ambos publicados nas redes sociais Facebook e Instagram. Esfera de circulação: Quadrinhos. Contexto sócio-histórico-ideológico: As histórias se passam com uma família ribeirinha do interior do Pará.</p>
<p style="text-align: center;">A construção composicional</p>	<p>O texto constitui elementos da narrativa, bem como a presença dos personagens do espaço e situação-problema que são notáveis no decorrer da leitura dos quadrinhos.</p>
<p style="text-align: center;">O conteúdo temático</p>	<p>Abordam temas do cotidiano de uma família ribeirinha como é visto nos quadrinhos "A barata cascuda" e "Curando a garganta-glup".</p>
<p style="text-align: center;">Marcas linguísticas</p>	<p>Emprego de marcas linguísticas da região norte, com gírias utilizadas por pessoas que vivem nessa parte do Brasil e que são denominadas de papa chibé.</p>

Fonte: As autoras.

Nesse momento, os estudantes realizarão a leitura compartilhada, quando serão exploradas questões que retratam o contexto de produção social e cultural, e o conteúdo temático do texto, para que entendam as relações entre autor e texto, na construção do sentido.

A turma será dividida em 05 (cinco) grupos, para explorarem as expressões apresentadas nas falas dos personagens, que retratam a nossa linguagem. Cada grupo irá escolher duas expressões, em seguida, escrever suas hipóteses de significação dos termos e expor para a turma.

Na quinta aula, faremos a retomada dos conhecimentos para que percebam a sequência da aprendizagem acerca do texto. Conseqüentemente, os estudantes irão interagir com o texto “Curando a garganta, glup!” e responder as perguntas de respostas textual, inferencial e interpretativa, para que identifiquem o nível de compreensão das estratégias de leitura.

Antes de iniciarem a atividade de leitura, partindo da interação com a história em quadrinhos, serão instigados por meio dos questionamentos: O título utilizado pelo autor dá a entender sobre do que se trata o texto? A história em quadrinho apresenta uma temática que é muito presente em interiores ou em cidades pequenas. Que temática é essa? A Dona Filó aparenta ser uma senhora muito respeitada na comunidade em que vive o Açaí e sua família.

Na sexta aula, a turma irá socializar suas possíveis respostas da Atividade de leitura 02. Teremos um momento de discussão sobre se concordam com as respostas apresentadas pelos grupos. Em seguida, irão escrever em uma folha de papel A4 alguma receita caseira a qual conheçam para curar garganta inflamada, e será depositada na caixinha de curiosidades. Seguidamente, ficarão em círculo e, ao som de uma música, a caixa passará de mão em mão, quando parar, o educando tira um papel e realiza a leitura da receita para a turma.

A finalidade dessa atividade consiste em proporcionar ao estudante uma leitura interativa e dinâmica. Em síntese, para o desenvolvimento das práticas, faremos uso de alguns materiais para que os estudantes estejam motivados a apreciarem o processo de leitura. Logo, serão necessários os seguintes recursos: Datashow, slides, notebook, cópias dos textos, caixa surpresa, caixa de curiosidades, inseto de brinquedo (barata de amoeba), ficha personalizada, papel A4, lápis de cor, caneta, lápis, fita durex, pincel atômico, cópia do texto ampliado.

Análise dos resultados

Para análise dos resultados da pesquisa, será apresentado um detalhamento das questões de leitura trabalhadas com a turma, fazendo retomadas teóricas para explicar os eventos ocorridos durante as atividades. Isso foi feito com o uso da história em quadrinhos da A turma do Açaí, em “A barata cascuda”, produzida pelo quadrinista Rosinaldo Pinheiro, paraense do município de Igarapé-Miri, em que retrata o cotidiano das famílias ribeirinhas.

Para fundamentar esses pressupostos tomamos como referência Menegassi (2010c, 2011) que dividiu as perguntas textual, inferencial e interpretativa, em diálogos com os tipos de perguntas de Solé (1998). Assim, quem iniciará a atividade apresentando duas questões de pergunta textual, duas de pergunta inferencial e duas de pergunta interpretativa, tendo como referência o texto “A barata cascuda”, em seguida, Curando a garganta-glup”. As quais serão desenvolvidas em blocos para que os alunos compreendam a atividade e internalizem as diferenças estabelecidas entre as questões.

Na primeira atividade do primeiro bloco, foram elaboradas seis questões a partir do texto "A barata Cascuda". Nas duas primeiras questões, de cunho textual, o aluno irá observar o texto e responder, pois as questões não são difíceis. A citar: *O personagem Açai, diante da reação de medo apresentado por sua irmã, Dorinha, demonstra ser corajoso. Em que momento do texto você percebe a coragem do menino?* Como possível resposta para esta, questão, tem-se *no quarto quadrinho, quando pega a sandália para matar a barata*. A questão seguinte: *A reação do Açai para tentar tranquilizar a Dorinha foi pegar a sandália que estava no chão para matar a barata. Sua tentativa deu certo? O que aconteceu de fato?* Como possível resposta sinalizou-se que: *Sua tentativa não deu certo, pois, quando pegou a sandália a barata já tinha voado da parede*. Para responder as questões os alunos devem ter o suporte textual, pois o foco é o texto, é por meio dele que buscarão a resposta. Conforme Menegassi (2010), são perguntas cujas respostas se encontram literal e diretamente no texto.

Já nas questões de perguntas inferenciais, os estudantes devem realizar inferências para entender a temática, pois as respostas não estão completamente no texto. Logo, pede-se: *A história em quadrinhos “A barata cascuda” apresenta o sentimento de medo/susto da personagem Dorinha. Partindo dessa informação, o autor quer mostrar que todas as meninas têm medo de barata?* Tendo como resposta para esta determinada questão: *Não, além das meninas, alguns meninos também têm medo, isso é observado no último quadrinho, quando o Açai se esconde embaixo do lençol, na rede*. Na questão seguinte: *Quando o Açai pegou a sandália para expulsar a barata da parede, ao voltar seu olhar, viu que ela já tinha desaparecido. Isso mostra que a barata foi mais esperta do que o Açai?* Espera-se como resposta: *Não indica que ela seja mais esperta, porém qualquer animal que se encontra em situação de perigo a iniciativa é atacar ou fugir do lugar em que” estava*.

Os estudantes buscarão a resposta a partir do seu conhecimento de mundo e com o suporte do texto, pois não se encontra diretamente no texto, mas tendo que respondê-la. Para Menegassi (2010, p.180), “são perguntas cujas respostas podem ser deduzidas a partir do

texto, isto é, elas estão ligadas ao texto, mas exigem que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido.”

A terceira questão que versa sobre perguntas interpretativas, fará o aluno utilizar referências que estão para além do texto, usando inferências e opiniões para respondê-las. A primeira é: *A barata cascuda é um inseto que vive no lixo, no esgoto, em caixas de gordura, fossa etc. E de repente, aparece em nossas casas. Na maioria das vezes, são atraídas por restos de comidas, principalmente, gordura. Segundo a Organização Mundial de saúde, esses insetos são agentes transmissores de doenças por bactérias. Você saberia informar que doenças esse inseto pode transmitir?* Como possível resposta temos: *Se tratando de insetos que vivem em lugares como fossas, caixas de gorduras, podem causar doenças como furunculose, lepra, tuberculose, poliomielite e diarreia.*

Na última atividade do primeiro bloco, questão é a seguinte: *O autor, ao produzir as histórias em quadrinhos A turma do Açaí, utilizou várias narrativas que retratam a vida cotidiana das pessoas que vivem em áreas ribeirinhas. Observando o modo de vida dessas pessoas, você consegue perceber como vivem? E como garantem o sustento da família?* E como razoável resposta para a questão teríamos *Vivem de forma tranquila e humilde, garantem o sustento da família a partir do que plantam, pescam, da coleta de alimentos da floresta.* Nessas questões o estudante precisará usar seu conhecimento de mundo e do texto para poder produzir a resposta pessoal. São perguntas que tomam o texto como referencial, porém as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor (Menegassi, 2010).

Na segunda atividade do segundo bloco, foram elaboradas seis questões a partir do gênero discursivo história em quadrinhos, tendo como referência o texto *Curando a garganta-glup*". As duas primeiras questões são de perguntas textuais, assim como as atividades do primeiro bloco. O aluno precisará do texto para responder as questões.

No primeiro bloco de questões, a primeira questão é: *No segundo quadrinho, dona Preta mostra-se preocupada com a saúde de Açaí, e leva-o até uma senhora chamada dona Filó, que vive na comunidade e tem saberes tradicionais de cura. Ao perguntar sobre a febre do menino, dona Filó indica qual é o motivo da febre? Como ela tem certeza disso? Como provável resposta para a questão temos: *Sim, é garganta inflamada, ao olhar a garganta do menino, tem certeza de que o que está causando a febre é a inflamação da garganta.* Na segunda questão da atividade: *No quinto quadrinho, o personagem Açaí mostra-se preocupado com que dona Filó vai fazer para curar a sua garganta. A expressão facial do**

personagem demonstra que ele está sentindo algo. O que seria? E Por quê? A possibilidade de resposta é: Seria medo, pois acha o dedo da dona Filó grande e grosso, e pode ferir a garganta do personagem.

Nessas questões, a análise das atividades buscou verificar se os alunos conseguem perceber que o foco da leitura é o texto, no qual precisam buscar a sua compreensão e não apenas localizar tais informações. Assim estudantes observaram o texto, e os elementos para responde-los. São perguntas que exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que a resposta seja produzida (MENEGASSI, 2010).

Já no segundo bloco, das perguntas inferenciais, o aluno responderá as questões usando seu conhecimento prévio sobre o assunto. A indagação da primeira questão é: *As receitas caseiras produzidas através de ervas coletadas da natureza são muito utilizadas por pessoas que vivem nas comunidades e que apresentam certo conhecimento sobre esses produtos naturais. A narrativa apresenta dona Filó como uma senhora que tem domínio nessa área. Como a dona Filó adquiriu esses conhecimentos? Descreva a prática realizada por essa senhora.* O aluno colocaria como possível resposta: *Provavelmente, dona Filó deve ter aprendido com seus avós, ou pais. Sim, primeira mistura os ingredientes numa vasilha, depois enrola um pedaço de algodão no dedo indicador, mela no preparo, senta o menino no colo, segura com força e leva o dedo até as amígdalas, fazendo pressão para a parede da garganta e no final joga o algodão na parede.*

Já na segunda questão: *Os remédios que são comprados nas farmácias possuem em sua composição química algumas das substâncias dos remédios naturais. A produção desses remédios passa pelo mesmo processo?* Havendo como possibilidade de resposta: *Não, na produção do remédio caseiro, é utilizado o processo manual, já os comprado na farmácia são utilizados outros produtos químicos e máquinas de processamento e manipulação.*

As análises das respostas enfatizam que, apesar de estarem ligadas ao texto, sendo deduzidas, requer que o leitor relacione elementos do texto, estabelecendo inferências, pois a resposta não está implicitamente no texto, mas na relação com as inferências realizadas pelo leitor, que assim constrói o sentido. Para Menegassi (2010) a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor.

Na terceira, de questão interpretativa: *Na história em quadrinhos, quando o autor mostra a prática de curar a garganta inflamada realizada por dona Filó, enfatiza que é de costume das comunidades ribeirinhas fazerem uso de remédios caseiros e práticas*

tradicionais para curar certas doenças. Essas práticas são utilizadas também por pessoas que vivem nas cidades? E seu resultado é eficaz? E como provável resposta que o aluno poderia encontrar: *Sim, muitas pessoas que vivem na cidade também fazem uso de remédios caseiros, por serem conhecimentos repassados por nossos avós, pais, tios, e fazerem parte da nossa cultura, dos saberes populares, e seu resultado é eficaz, porém o tempo de cura é mais demorado.*

Na segunda questão da atividade: *Antigamente, e até os dias atuais, as pessoas costumam utilizar alguns remédios para tratar algum problema de saúde. A personagem, dona Filó, para ajudar o Açaí com o problema da garganta inflamada, usou vários ingredientes para o preparo do remédio. Você conhece alguma receita de remédio caseiro que pode ser utilizado para tratar algum problema de saúde. Cite o problema e os ingredientes para a receita?* A opção de resposta para questão seria: *Para tratar diarreia, fazer um chá com casca de goiabeira, casca de laranja e casca taperebá. Para tratar o fígado, faça um chá com folhas de boldo e alho. Para tratar gripe, fazer lambedor misturando mel, gengibre e limão.* Já na análise das respostas interpretativas, o leitor buscará seus conhecimentos prévios para estabelecer relação e expor sua resposta pessoal. Conforme Menegassi (2010c), não vale qualquer resposta, pois os sentidos são construídos a partir do diálogo entre as questões.

Ao trabalhar a leitura a partir de inferências e interpretativas textuais, cria-se um leque de possibilidades para a apropriação dos conhecimentos que o estudante precisa mobilizar nas práticas de leituras, de forma a qualificar as estratégias de que faz uso, para compreender o conteúdo temático e sua relação com o texto.

Considerações Finais

Em síntese, o presente trabalho visou apresentar uma discussão sobre a linguagem, sendo este um dispositivo para a comunicação humana, pois através dela é possível articular-se com o outro indivíduo. Partindo disso, a linguagem traz a abordagem sobre as práticas de leitura ligadas ao gênero discursivo história em quadrinhos “A turma do Açaí”, que ficaria na interação de autor-texto-autor (Menegassi, 2010).

Os resultados obtidos foram baseados em pesquisas qualitativas sobre as atividades de sistematização dos conceitos de leitura, seguindo a corrente interacionista, em que os educandos se engajem e se interessem nas práticas de leitura, além de manipularem atividades

propostas sobre os textos apresentados, por meio de perguntas de resposta textual, inferencial e interpretativa ativando todo seu conhecimento e sua interpretação sobre o gênero discursivo.

Durante a elaboração do plano de aula e das pesquisas, enfrentamos limitações, devido à turma de Letras-Língua Portuguesa 2020 ter um tempo limitado, porém, mesmo assim, foi realizado o trabalho com o eixo da leitura norteando os gêneros discursivos sobre as contribuições de referências teóricas voltadas para a leitura. A propositiva partirá do gênero discursivo história em quadrinhos "A turma do Açai", que traz temáticas e elementos do cotidiano de uma família ribeirinha. O plano tinha a intencionalidade de ser aplicado no estágio supervisionado I, mas, por ser somente de observação, os conteúdos serão aplicados no estágio supervisionado II, previsto para 2024. Além do mais, encontramos algumas dificuldades na elaboração das questões, pois confundíamos as perguntas inferências com as interpretativas, porém, com as orientações e os encaminhamentos da professora, conseguimos superar os obstáculos.

Portanto, o uso do gênero discursivo poderá aproximar os educandos das práticas leitoras, despertando o interesse pela leitura, além de as histórias em quadrinhos serem um instrumento facilitador dessa aproximação do leitor com o texto, consequentemente podendo contribuir para a uma aula proveitosa e dinâmica, no sentido de conduzir o estudante a entender e compreender o conteúdo temático, seu contexto de produção, e assim desenvolver a criticidade, imaginação e senso de responsabilidade social.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental, 2018.

FUZA, Angela Francine; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. A exauribilidade temática, ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em anúncio publicitário. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020. <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.16.99-117>

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na sala de aula**. 5. ed. [São Paulo]: Ática, 2011.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: KARRWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Siebeneicher Karim (orgs). 3 edições ver. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção. SANTOS, Annie Rose dos; GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (organizadoras). A produção textual e o ensino. Maringá: Eduem, 2010. 132 p. 21cm. (Formação de Professores em Letras – EAD; n. 6).

O Antagônico. Rosinaldo Pinheiro. Criador da turma do Açaí (completo). YouTube, 6 de nov. de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/gJtnDJTNxuY?si=W6ENkSrE7wzK43e1>.

Pinheiro, Rosinaldo. Um blog com sabor de açaí. A Turma do Açaí, 2011. Disponível em: <https://aturmadoacai.blogspot.com>. Acesso em: 14, ago. de 2023.

Language and Tongue: an interactionist construction through the discursive genre of Comics

Abstract: The construction of language is an integral and indispensable part of understanding language. Therefore, this study will be analyzed from the reading axis, since the development of its theories is based on the addition of linguistics itself, as the science that studies articulated human language, in its oral and written manifestations. In this sense, we seek to analyze reading practices in the discursive genre, through the comic books of “A gang do Açaí”, in their forms of production and interaction, bearing in mind that it is a text that brings a certain approach to the object of study and arouses the interest of students, and can act on the development of reading skills. To implement this proposal, we will adopt the applicability of a lesson plan aimed at students in the 6th year of Elementary School, as an instrument of interaction in reading experiences and practices, so that they realize that the focus of the interactive activity emerges from the dynamics with the text. The research will be of a qualitative nature, with the objective of analyzing reading, based on the interactionist conception, starting from the author-text-reader interaction (MENEGASSI, 2010). We emphasize that this article results from an adaptation of the Pedagogical Reading and Writing Project by author Lopis-Rossi (2008), with contributions from Solé (1996) and Menegassi (2010) who classify questions into three categories: textual, inferential response and interpretative. As a result, we had feedback on textual, inferential and interpretative questions, developed with students, regarding understanding the thematic content of the narratives worked on.

Keywords: Language; Reading; The Açaí.

ANEXOS

Imagem 1: Texto História em Quadrinhos A barata cascuda



Fonte: <https://aturmadoacai.blogspot.com>

Imagem 2: Texto História em Quadrinhos Curando a garganta-glup



Fonte: <https://aturmadoacai.blogspot.com>

Recebido em: 30/09/2023

Aprovado em: 12/12/2023

Leitura literária: proposta de oficina de leitura literária para o 9º ano do ensino fundamental

Thiago Gabriel Machado dos SANTOS¹
Dhyonatan da Silva de MIRANDA²

Resumo: Este artigo articula a experiência do componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa e suas Literaturas e as reflexões acerca da compreensão do fenômeno de práticas de leitura do texto literário nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre a leitura literária e propor um modelo dinâmico de oficina de leitura literária para o 9º ano, baseada nas habilidades elucidadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, o trabalho mobiliza referenciais teóricos advindos dos estudos literários, enfaticamente aqueles que refletem aspectos humanizadores do texto literário e, por extensão, da leitura literária, como é o caso das perspectivas de Candido (1972; 2011), Paz (1982), Todorov (2009) e Frye (2017). Além de convocar as colocações de Antunes (2003), Colomer (2007; 2014), Braga & Silvestre (2012) e Geraldí (2011), a fim de produzir uma proposta pertinente para as atividades de leitura literária que estejam calcadas na participação ativa dos discentes. Com isso, a proposta de leitura da crônica *Como viemos parar na Amazônia*, de Sultana Levy Rosenblatt (2000), serve-nos de mote para pensar na constituição de espaços múltiplos de diferenças étnicas, sociais e culturais, incluídos nas habilidades suscitadas pela BNCC para a etapa mencionada.

Palavras-chave: Leitura literária. Estágio Supervisionado. Oficina de leitura.

As bases introdutórias da discussão

Em *Aula de Português: encontro & interação*, Antunes (2003) sintetiza os principais problemas que rondam as aulas de língua materna na Educação Básica. As observações da pesquisadora recobrem as práticas de escrita, de leitura, de gramática e de oralidade, não se contentando, simplesmente, em elencar as dificuldades encontradas pelos professores no exercício da profissão. Antes se preocupa em apresentar, de maneira geral, as possibilidades de tratamento de cada uma dessas atividades de linguagem no âmbito do ensino de língua materna.

Na aula de Língua Portuguesa, Antunes (2003) esclarece que predomina, majoritariamente, uma concepção de leitura voltada para decodificação da escrita, não havendo, portanto, “leitura, porque não há ‘encontro’ com ninguém do outro lado do texto” (Antunes, 2003, p. 27). De maneira semelhante, na coletânea de artigos *O texto na sala de*

¹ Graduando do curso de Letras Língua Portuguesa, *campus* universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. E-mail: gabrielthiago962@gmail.com.

² Graduando do curso de Letras Língua Portuguesa, *campus* universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. E-mail: dhyonata56silva@gmail.com.

aula, Geraldi (2011, p. 71) afirma que, na escola, “não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos”, corroborando ratificar que na escola o que há quanto à leitura é uma simulação.

As colocações destes autores a respeito da prática de leitura e as observações realizadas no âmbito da disciplina “Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”, do curso de Letras - Língua Portuguesa, de um campus universitário do interior do estado do Pará, em uma dada escola pública da região de Capanema - PA, encontram correspondências quando, no campo de estágio, notamos que a leitura é uma atividade marginalizada e a escola, como bem pontua Antunes (2003), acha-se sem tempo para realizá-la.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em refletir sobre a leitura e, especificamente, a leitura literária e a posterior apresentação de uma proposta de oficina de leitura. Acreditamos, dessa forma, que as práticas de leitura literária na escola são aquelas em que, compartilhadas no ambiente escolar, possibilitadas pelo conhecimento direto com o texto e auxiliadas por elementos que o próprio texto convoca para uma compreensão mais geral de seu conteúdo, proporcionam a interação e o enriquecimento que Todorov alude em *A literatura em perigo*, ao afirmar que o contato com os textos literários geram a “interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (Todorov, 2009, p. 23-24).

Diante disso, discussões a respeito da leitura literária e a promoção de oficinas de leitura como momentos em que estas atividades podem subsistir em um ambiente verdadeiramente acolhedor e propício à leitura e à manifestação de pontos de vista diferentes são posições que atravessam a percepção de alguns estudiosos, mesmo em postulações teóricas sobre a Literatura, quando se percebe o cruzamento intrínseco entre ela e a sociedade. Nessa perspectiva, ancoramo-nos, teoricamente, nos trabalhos de Candido (1972; 2011), Todorov (2009), Frye (2017) e Paz (1982) para compreender como o texto literário e, por extensão, a leitura literária fornecem subsídios para uma vivência menos violenta com a diferença e a pluridiversidade.

Para a manutenção de uma abordagem realmente voltada para a sala de aula, o trabalho de Colomer (2007), em *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, permite verificar de que modo o planejamento escolar, a seleção do material literário e as estratégias de incentivo à leitura são eficazes para desenvolver não só hábitos de leitura, mas uma prática de leitura baseada na aprendizagem social e afetiva: “Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da

formação de leitores” (Colomer, 2007, p. 106). Dessa maneira, podemos relacionar a abordagem de Colomer (2007) a uma metodologia voltada às atividades de leitura propostas por Braga & Silvestre (2002) a partir da didatização de três etapas intuitivas do processo de leitura, a saber, pré-leitura, leitura-descoberta e pós-leitura.

No desenvolvimento da proposta de oficina de leitura, consideramos a pertinência do que é abordado por Colomer (2007), especialmente quanto à seleção dos textos, à definição de um objetivo que deve ser compartilhado com os alunos e às estratégias necessárias ao incentivo da leitura. Nessa perspectiva, a seleção do gênero literário crônica e, principalmente, a opção pela crônica *Como vemos parar na Amazônia*, da escritora judia Sultana Levy Rosenblatt (2000), como centro da oficina de leitura para o 9º ano do Ensino Fundamental, ancoram-se na concepção de leitura literária manifestada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais do Ensino Fundamental.

A BNCC concebe o texto literário como aquele em que se depreende “formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção” (Brasil, 2018, p. 157), o que veremos na seção Oficina de Leitura Literária, por ocasião do contexto social, cultural e literário da crônica e da autora Sultana Rosenblatt e do aparato teórico mobilizado para subsidiar as discussões que serão mediadas pelo regente da turma.

Este material teórico advém, em sua maioria, das pesquisas realizadas no campo da História e da Sociologia por Benchimol (2009), particularmente, em *Eretz Amazônia* e, no campo literário por Conde-Silva (2022), de maneira enfática para os objetivos desta oficina, em *Kol Amazônia: escritores judeus no norte do Brasil*.

Além dos eixos explicitados anteriormente que fundamentam as reflexões da leitura literária e da oficina de leitura, o ponto de vista e a base que ampara esta pesquisa é o Estágio Supervisionado concebido não como o espaço simplesmente de prática e aplicação de teorias nas escolas e campos educacionais, mas, sim, como o momento de investigação do modo pelo qual as práticas pedagógicas ocorrem nas instituições educativas.

Adotar esta perspectiva sobre o Estágio Supervisionado significa, conforme esclarecem Pimenta e Lima (2010), enxergar o professor como intelectual em formação, e a educação, como processo dialético. Com isso, a metodologia adotada na pesquisa está ancorada em uma abordagem de caráter qualitativo, em que a experiência e as observações, enquanto professor em formação no Estágio Supervisionado, protagonizam a interpretação dos dados e as reflexões oriundas deles.

À vista disso, as seções posteriores do artigo buscam engendrar, por um lado, (i) o lugar da literatura na relação com a sociedade, a partir dos teóricos referenciados parágrafos acima, articulando o referencial teórico e a experiência de campo tanto durante o período de observação, quanto de regência do Estágio Supervisionado, alicerçando uma postura teórica e metodológica necessária para tecer uma visão orgânica da leitura literária no âmbito escolar e, por outro lado, (ii) apresentar a proposta de Oficina de Leitura Literária da crônica *Como viemos parar na Amazônia*, de Sultana Levy Rosenblatt (2000), para o 9º ano do Ensino Fundamental, evidenciando as particularidades identitárias, sociais, culturais e políticas que estiveram no cerne da vinda e da manutenção dos judeus sefarditas marroquinos na Amazônia brasileira.

A literatura, a sociedade e a escola

No ensaio *A literatura e a formação do homem*, Antonio Candido (1972) destaca uma das funções principais da literatura, que é a sua “a função humanizadora, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (Candido, 1972, p. 803), calcada no fato de que, segundo ele, “as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (Candido, 1972, p. 805).

A consideração de Candido não é a única no rol dos estudos literários, que apontam para uma posição de centralidade da obra de literatura na relação entre a verdade da ficção e a realidade da vida social. O crítico canadense Northrop Frye (2017), em *A imaginação educada*, endossa a atitude de que, nas mais diversas formas de literatura que as sociedades criam e consomem, subjaz uma necessidade de ordenar as noções sobre a condição humana, como se pode observar na afirmação de que:

não leríamos *Macbeth* para aprender sobre a história escocesa – lemos *Macbeth* para descobrir o que se passa com um homem que conquista um reino à custa de sua alma. Quando, no *David Copperfield*, de Dickens, encontramos um personagem como Micawber, nossa sensação não é que Dickens chegou a conhecer um homem tal e qual, mas sim que há algo de Micawber em todas as pessoas que conhecemos e em nós mesmos. Nossas impressões sobre a vida humana vão acumulando-se uma a uma e, para a maioria de nós, permanecem vagas e desorganizadas. Na literatura, porém, muitas dessas impressões de repente ganham ordem e foco (Frye, 2017, p. 55).

De modo semelhante, o poeta e teórico Octavio Paz (1982), nas páginas do ensaio *O arco e a lira*, conceitua poesia como *locus* do conhecimento, que, no contato entre homens e

mulheres, possibilita a libertação. Para ele, a poesia, em sentido específico, e a literatura, no sentido abrangente, são uma “operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionário por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior” (Paz, 1982, p. 15). Nesse sentido, o autor defende que o poema é o “lugar de encontro entre a poesia e o homem” (Paz, 1982, p. 17), embora, para que assim o seja, é necessário que o leitor participe da interação que o poema propõe, uma vez que

o poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição. No entanto, o poema não é senão isto: possibilidade, algo que só se anima ao contacto de um leitor ou de um ouvinte. Há uma característica comum a todos os poemas, sem a qual nunca seriam poesia: a participação (Paz, 1982, p. 30).

Nessa linha de raciocínio, Antunes (2003) esclarece que, para que a leitura constitua uma atividade reflexiva e, por isso mesmo, responsiva, “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor” (Antunes, 2003, p. 67). Dessa maneira, entendemos que o texto literário, assim como os seus signos linguísticos, sem a participação do *outro* que o torne vivido na experiência comum da sociedade e, portanto, da linguagem, é inerte e amorfo. Assim, a interação nas relações de produção e recepção da leitura é o que transforma o texto literário em potencializador dos discursos e de perspectivas díspares.

Para que a Literatura continue sendo o âmago das considerações plurais a respeito do homem e do mundo que o cerca, desde as movimentações sociais aos posicionamentos transgressivos, Todorov (2009), em *A literatura em perigo*, propõe um olhar mais humanizador da produção literária e, especialmente, do tratamento do texto literário na sala de aula:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (Todorov, 2009, p. 76).

Apesar do cenário das ponderações de Todorov apresentarem como base as escolas francesas do século XX, muitas de suas observações são pertinentes para entender de que maneira o estudo e a leitura do texto literário, em ambientes escolares, ocorrem dirigidas para aspectos formalistas associados ao ensino dos estilos ou dos movimentos de época e da crítica canônica feita ao longo do tempo sobre um grupo de autores reunidos, indistintamente, sob

um rótulo classificatório, o que afasta, geralmente, os possíveis leitores de cultivarem a prática de leitura literária na escola:

O conjunto dessas instruções baseia-se, portanto, numa escolha: os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos (Todorov, 2009, p. 26-27).

Dessa forma, embora não se constitua como uma disciplina específica do Ensino Fundamental, como ocorre no Ensino Médio, a Literatura, ou melhor, os textos literários deveriam estar presentes desde cedo na formação dos alunos e na sala de aula de Língua Portuguesa, especialmente porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, inclui o campo artístico-literário como aquele que deve promover “uma formação estética, veiculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 84).

Subsiste, no entanto, na sala de aula de Língua Portuguesa, conforme aponta Antunes (2003), uma predileção pelos estudos metalinguísticos da Gramática Tradicional, ocupando o centro da aula de língua materna, subordinando a leitura e a produção textual a espaços secundários. A perspectiva de língua e, portanto, de texto e de leitura que alicerça uma prática dessa natureza está concebendo a língua como imutável e deslocada do viés comunicativo. Uma mentalidade de língua como esta enxerga, na maior parte das vezes, o texto como produto e a leitura como simples decodificação, limitando a significância da atividade de leitura literária.

Não obstante a abordagem que emerge dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da BNCC por um ensino de língua mais dinâmico, funcional e interativo, o que se pode observar, tendo como campo de experiência as considerações feitas no Estágio Supervisionado, é que a concepção de língua que gesta o âmbito escolar na aula de Língua Portuguesa, especificamente em uma dada escola estadual da região de Capanema - PA, baseia-se ainda em uma postura mecanizada de ensino de língua que não dispõe de tempo no planejamento das aulas para as práticas de leitura.

A adoção do conceito de língua manifestado nos documentos oficiais referenciados acima pressupõe visualizar a leitura não apenas como a tarefa de decodificar as palavras dispostas no texto e de passar os olhos sobre elas sem tomar iniciativa quanto ao que está

escrito, mas, sim, de inquirir o texto quanto às suas intenções comunicativas, levantar hipóteses, reformulá-las no contato leitor-texto. Com isso, a leitura também deve ser feita contextualmente, e o professor deve propor atividades conforme o tipo e os objetivos de leitura, uma vez que, na concepção de Fuzer *et al.* (2009), “ninguém lê sem um objetivo” (Fuzer *et al.*, 2009, p. 33).

Uma proposta de língua, de texto e, principalmente, de leitura fundada neste aspecto maleável e vivo da língua coaduna-se com as abordagens de Candido (1972), Frye (2017), de Paz (1982) e de Todorov (2009), que são necessárias para que o texto e a leitura literária realizada socialmente sejam também mimetizados no campo escolar, configurando-se como um espaço de aproximação entre os alunos e a dinâmica identitária e social própria do mundo globalizado. E é justamente neste cenário inter/multi/pluri diverso em que a sociedade se encontra que a colocação de Candido (2011), no ensaio *O direito à literatura*, de que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182), torna-se imperativa para a construção de uma relação entre literatura, sociedade e educação.

A decisão por um método permeável de leitura literária que compreende o texto feito uma ambiência onde se cruzam os discursos, as representações sociais e a mentalidade de uma determinada época, resgatando o entendimento da produção da obra e da recepção dela durante os anos, garante um nível interpretativo e humanizador considerável em relação à compreensão do texto somente como materialidade linguística, edificado por expedientes formais e expressivos da linguagem, importantes também para constituição do texto como objeto estético, mas não o suficiente para gerar a identificação com novos leitores, ainda mais no cenário escolar.

Embora muitas críticas sejam dirigidas às concepções de Literatura e, também, de texto literário propagadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acreditamos, ancorados nas perspectivas dos críticos e estudiosos da Literatura supracitados, que a visão inicial de educação literária e, por conseguinte, de formação do leitor deve estar subsidiada, primeiramente, na fruição do texto literário, como proposto no documento oficial, reiterada na elaboração da oficina de leitura literária:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

Se compactuamos com a acepção de leitura literária que a BNCC propaga, assim o fazemos à medida que percebemos que só se desenvolve um “leitor-fruidor” (Brasil, 2018, p. 138) no contato direto com o texto literário, o que impulsiona a aula de Língua Portuguesa a ter como centro o próprio texto. Embora o professor seja o mediador das relações entre o texto e o aluno, o discente terá o protagonismo de interpelar o texto literário e, com isso, criar seus vínculos afetivos e sociais na interação enquanto leitor. Dessa forma, estamos diante da proposta e da defesa de Todorov para os estudos dos textos literários na sala de aula: “é necessário incluir as obras no grande diálogo entre os homens, iniciado desde as noites dos tempos e do qual cada um de nós, por mais ínfimo que seja, ainda participa” (Todorov, 2009, p. 93-94). Especialmente quando entendemos com Colomer (2014) que a “Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo” (Colomer, 2014, s/p).

Com esta linha de raciocínio estabelecida, a próxima seção deste artigo discute as bases para adoção da oficina de leitura literária, apresentando, primeiramente, como a abordagem que elaboramos da crônica *Como viemos parar na Amazônia*, de Sultana Levy Rosenblatt (2000), cumpre a perspectiva defendida por uma metodologia que recorre aos expedientes de outras áreas e da própria Literatura para gestar as atividades de leitura do texto literário e, na segunda etapa, expõem os quatro momentos constituidores da oficina de leitura.

Oficina de Leitura Literária

Nesta seção, apresentaremos, em duas etapas, a constituição da oficina de leitura literária. No primeiro subtópico, apontaremos, de modo geral, as contribuições de alguns estudiosos para o entendimento dos fluxos migratórios judaico-marroquinos no século XIX, para o Norte do Brasil, especificamente, para Amazônia, como indica a crônica supracitada. Ainda neste subtópico, comentamos como inter-relacionamos o texto literário com a proposta da oficina de leitura. No segundo momento, mostramos os planos de trabalho que, juntos, compõem a oficina.

O que há de judaico na Literatura da Amazônia?

No artigo *Kol Amazônia: escritores judeus do norte do Brasil*, publicado em 2022, a pesquisadora Alessandra F. Conde da Silva cataloga os principais escritores de origem judaico-marroquina presentes na Literatura da Amazônia. A divisão da autora considera os escritores judeus, descendentes de judeus e aqueles que, não sendo judeus, se servem da

temática judaica para contar as histórias de seus romances e contos. Entre os escritores judeus, encontra-se a romancista, contista e cronista Sultana Levy Rosenblatt, que, segundo a pesquisadora, em algumas de suas crônicas, “atesta a presença dos judeus na região paraense” (Conde-Silva, 2022, p. 138).

Como exemplo de obra que retrata a temática judaica, temos a crônica *Como viemos parar na Amazônia* (2000), em que Rosenblatt conta as aventuras do processo migratório de um jovem judeu vindo do Marrocos para a região amazônica. Neste texto, a autora descreve possíveis fatores que encabeçaram a saída do seu bisavô, talvez “conhecido como José Luiz” (Rosenblatt, 2000, s/p), de terras marroquinas, assim como de muitos outros judeus que cruzaram o oceano em busca de terras distantes e solícitas ao seu povo, como o caso da Amazônia brasileira. Na crônica, questões como a imigração, o antissemitismo, a liberdade de culto religioso e as dificuldades e as conquistas do povo judeu em território brasileiro emergem a todo instante a fim de ratificar a sua perseverança ao fincar moradia nos trópicos.

Muitos dos acontecimentos que servem de panorama histórico para o desenvolvimento da narrativa da crônica foram estudados pelo historiador judeu Samuel Benchimol, em *Eretz Amazônia* (2009). Benchimol, inclusive, fornece-nos esclarecimentos sobre a dinâmica migratória judaica do século XIX, situada por Rosenblatt para a Amazônia. Nesse sentido, o autor aponta algumas razões que fizeram com o que diversos judeus saíssem do seu local de origem na tentativa de encontrar um novo lar:

expulsão, pobreza, fome, perseguição, discriminação, destruição de sinagogas, etc., como de forças de atração e favorecimento, tanto de ordem política e econômica oferecidos pelo Brasil e Amazônia como a abertura dos portos, tratados de aliança e amizade, extinção da inquisição, liberdade de culto, abertura do rio Amazonas à navegação exterior e outros elementos que contribuíram para buscar a Amazônia - a nova terra da promessa - a eretz Amazônia (Benchimol, 2009, p. 59).

Na crônica de Rosenblatt (2000), a construção das personagens mobiliza características culturais do povo judeu, de modo mais específico, dos homens judeus. Embora não tivessem “fama de aventureiros” (Rosenblatt, 2000, s/p), ao sofrerem com as perseguições, imposições religiosas, fome e miséria, os homens foram encorajados “pelos próprios pais a procurar nova vida, fosse onde fosse” (Rosenblatt, 2000, s/p). Nesse cenário de dificuldades, a autora sinaliza que o Brasil surge para os judeus como uma espécie de “Terra prometida” (Rosenblatt, 2000, s/p), que possuía o ambiente propício e a liberdade que tanto almejam, como revela:

Um país [O Brasil] com imensas áreas e pouca população, atraindo imigrantes com promessas liberais por uma lei que não levava em conta credo ou nacionalidade, contanto que a raça fosse branca. Assim, os judeus marroquinos, considerados imigrantes brancos, zarparam para a região amazônica esperando lá encontrar o "El Dorado". Liberdade, acima de tudo liberdade religiosa, e, quem sabe, ouro jorrando do solo (Rosenblatt, 2000, s/p).

Movido por estes interesses, José Luiz, o bisavô de Rosenblatt, migra com a esposa e os filhos para a ilha do Marajó, no interior do norte do Brasil, e conquista riquezas na região. Apesar do relativo sucesso em terras amazônicas, a crônica relata que o falecimento precoce da personagem e as dificuldades que a família vivenciou após sua morte ocasionaram a destruição dos negócios. Com a insatisfação gerada pelo padrasto, que vinha destruindo a fortuna da família em viagens e jogatinas, a filha mais nova do casal decide, então, conforme Rosenblatt (2000, s/p):

escapar do seu domínio e poder legalmente tomar posse da herança que lhe cabia - tinha apenas 13 anos - ela jurou casar-se com o primeiro homem que lhe pedisse a mão, fosse ele embora um "Zé ninguém". Mas teve sorte. Em vez de um "Zé ninguém", apareceu-lhe como num conto de fadas uma espécie de príncipe.

A atitude de Belizia, exposta na crônica, dá início à saga da família da escritora paraense Sultana Levy Rosenblatt na Amazônia. É a união de Belizia com David Benoliel que ajuda a preservar a composição familiar e a tradição judaica da romancista no Norte do Brasil. O cenário de dificuldades, no entanto, não deixa de compor o quadro do que rememora a escritora, ainda mais quando se refere aos seus antepassados e à luta para a manutenção de aspectos de sua tradição em um solo repleto de outras culturas, como relembra a narradora:

Eles tinham que lutar para manter o seu judaísmo. O estigma judeu seguia-os até as profundezas da selva. Meu avô e seus amigos eram comerciantes e suas lojas ficavam às margens dos rios, mas cercadas pela mata. E nesses lugares escondidos eles eram alcançados por pogroms (Rosenblatt, 2000, s/p).

Percebemos, assim, que, mesmo em terras pouco habitadas, o povo judeu ainda carregava os diversos estigmas que lhes fizeram migrar pelo mundo em busca de um local que os acolhesse. Em *Como viemos parar na Amazônia*, os personagens, os espaços em que ocorrem a narrativa e o enredo apresentado por Sultana Levy Rosenblatt, além de atestarem a presença de judeus na região paraense, possibilitam reflexões sobre as conquistas, os preconceitos e os empecilhos, até que fosse possível, em outro momento, dizer que os primeiros judeus desbravadores desse novo mundo estavam, orgulhosamente, “na política, no

exército, na medicina, na arquitetura, na indústria, em todos os campos dominados pela civilização e pelo progresso” (Rosenblatt, 1999, p. 176), como menciona Rosenblatt em *Brasil, Terra da Promissão*.

À vista disso, estamos diante de um texto literário que, na sua composição, além de aspectos estéticos, mobiliza, para o entendimento amplo das dinâmicas migratórias do século XIX, campos interdisciplinares do conhecimento como a História, a Geografia e a Sociologia, que, de modo orgânico, funcionam para a construção do produto literário. Desse modo, a metodologia de leitura da crônica desenvolvida neste trabalho compactua com o aporte teórico referido na seção anterior ao considerar que, para o processo de fruição da obra de arte, é imprescindível que o aluno tenha contato com o texto literário, ao passo que compreende o processo de produção e de circulação da obra no interior das relações sociais, culturais e políticas. Para tanto, considera que a compreensão de aspectos históricos e sociológicos, além, obviamente, dos elementos literários, gera maior interesse e identificação entre o leitor e o texto.

Quanto aos elementos literários do gênero crônica, importantes, igualmente, para o entendimento de algumas particularidades do texto literário de Rosenblatt (2000), reputamos as observações de Massaud Moisés (2003), em *A criação literária - Prosa II*, por ocasião do entrelaçamento de algumas características deste gênero, que ora o estabelecem sob o domínio da reportagem, ora sob a guarida da literatura: “a crônica oscila, pois, entre a reportagem e a literatura, entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial, e a recriação do cotidiano por meio da fantasia” (Moisés, 2003, p. 105). Assim, o texto de Rosenblatt (2000) consegue unir ambos os polos do gênero crônica, produzindo um relato que, embora trate de assuntos da realidade vivenciada pela escritora, não deixa de evidenciar, no cuidado estético, no desenvolvimento da narrativa, na linguagem lapidada e nos propósitos característicos da literatura, os elementos mais tipificados do gênero em questão.

Posto isso, entendemos que a atividade de leitura literária na sala de aula deve contemplar as múltiplas camadas do texto literário, já que estamos de acordo com que afirma Antunes (2003, p. 69), quando observa que “um texto depende de outros conhecimentos além do conhecimento da língua”. Pensando nisso, a proposta de oficina de leitura literária para o 9º ano do Ensino Fundamental tem como objetivo de leitura a relação entre a crônica *Como viemos parar na Amazônia*, de Rosenblatt (2000), e os aspectos culturais, sociais, históricos e sociológicos que emergem do conteúdo literário da própria obra.

A propósito do que a BNCC preconiza na habilidade EF69LP44³, a respeito dos “múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção” (Brasil, 2018, p. 157), os elementos de natureza histórica e social são ressaltados na proposta de leitura literária para garantir que haja a compreensão de que uma sociedade diversa e miscigenada, como é a brasileira, convive, desde seu processo fundador, com a diferença. O estudo, então, do texto literário de uma autora judia, que escreve sobre o processo de chegada e de adaptação de seus antepassados na Amazônia, reitera o cenário plural do Brasil.

Dessa forma, o procedimento metodológico de leitura, apoiado na divisão tripartite de Braga & Silvestre (2002), atenta-se, no primeiro e segundo momento, como atividade de pré-leitura, ao olhar para os aspectos gerais da História da imigração judaica para a Amazônia, situando os alunos na dinâmica destas relações intercontinentais para, em seguida, explicitar que não só o povo judeu fincou moradas na Amazônia, como produziu uma literatura que é, primeiramente, Literatura da Amazônia, a partir de ferramentas tecnológicas (como redes sociais, *blog* e *podcast*) que, didatizadas, amplificam a compreensão da atualidade do assunto.

Comungando com as considerações de Todorov (2009) sobre a centralidade do texto literário na aula e com a concepção de formação leitora que a BNCC introduz quanto ao “leitor-fruidor” (Brasil, 2018, p. 138), o terceiro momento da oficina, que é a ocasião, segundo Braga & Silvestre, da leitura-descoberta, volta-se para a leitura e para a interpretação da crônica supracitada a fim de que os assuntos abordados ao longo dos dois momentos da oficina promovam uma leitura mais sólida e participante do texto literário. Esta postura adotada reflete uma das habilidades da BNCC, comum tanto ao 8º, quanto ao 9º ano, no que diz respeito à leitura e à compreensão autônoma, por parte dos alunos, dos mais diversos gêneros textuais levados para a sala de aula⁴.

Além de apontar a autonomia do aluno no processo de leitura, a habilidade EF89LP33 também dirige atenção à opinião que o aluno terá a partir do contato com o texto, o que

³ (EF69LP44) “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção” (BRASIL, 2018, p. 157).

⁴ (EF89LP33) “Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores” (BRASIL, 2018, p. 187).

muitas vezes é negligenciado em atividades de leitura. Levando o aspecto referido em consideração, na quarta e última parte da oficina, fundada em um procedimento de pós-leitura (Braga; Silvestre, 2002), propomos que os discentes comuniquem oralmente, em uma roda de conversa, quais foram as opiniões que formaram no decorrer da proposta de oficina não apenas a respeito do texto literário, mas como este abarcava questões históricas da Amazônia voltada para alunos da Amazônia, que foram, progressivamente, trabalhadas no conjunto das aulas.

Diante disso, uma proposta de leitura literária, em um espaço eficaz de compartilhamento, como o defendido por Colomer (2007, p. 106), em que o aluno participe do ambiente de leitura, intensifica a possibilidade de formação do leitor, que é (ou, pelo menos, deveria ser) o objetivo da aula de Língua Portuguesa. A partir destas discussões apresentadas desde a seção de abertura deste artigo, fundamentamos o modelo adotado para a proposta de oficina literária elaborada para o 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista as experiências suscitadas durante o período do Estágio Supervisionado.

Proposta de oficina de leitura literária

Momento 1

Conteúdo: apresentação da proposta para aos alunos, com breve explanação sobre os aspectos composicionais do gênero crônica e do contexto temático da narrativa (Fluxo migratório judaico do século XIX).

Objetivo(s):

1. Reconhecer aspectos composicionais do gênero que será trabalhado, e
2. Compreender como ocorreu o movimento migratório judaico para a região amazônica.

Metodologia: No primeiro momento, projetar *slides* mostrando como se constitui o gênero crônica e, em seguida, situar os alunos sobre o contexto em que o texto trazido para sala de aula está inserido. Nesse cenário, o professor deve comentar como aconteceu o processo imigratório dos judeus pelo mundo, especialmente o percurso até a chegada na Amazônia, fazendo perguntas introdutórias, como:

- Vocês sabem quem são os judeus? O que vocês conhecem deste povo?

- O que vocês conhecem sobre o processo de migração dos judeus pelo mundo? Faz lembrar algo?
- Sobre os judeus na Amazônia, vocês tinham ciência que, desde muito cedo, eles residiam neste território?

Dessa maneira, formular hipóteses junto aos alunos, explorando desde já a curiosidade deles para conhecerem e refletirem sobre os judeus que vieram parar na Amazônia por conta do contexto migratório. É interessante também pontuar, nesse momento, que os judeus são produtores de uma literatura com aspectos próprios e que tem como padrão de recorrência acerca da resistência em relação ao antissemitismo. Pedir aos alunos que façam anotações e considerações a respeito do assunto discutido.

Momento 2

Conteúdo: Literatura judaico-sefardita da Amazônia.

Objetivo(s):

1. Explorar os elementos biográficos de autores literários judeus da Amazônia, e
2. Reconhecer características da produção literária da autora Sultana Levy Rosenblatt.

Metodologia: Retomar, rapidamente, os elementos do momento anterior. Guiar os discentes a uma visita na página do *Instagram* do grupo “Ecos sefarditas: judeus na Amazônia”⁵, em que pesquisadores estudam especificamente a literatura produzida por judeus na Amazônia, ou de temática judaica, para que eles possam ter acesso a resumos de obras, verbetes biográficos e *podcasts* de escritores desta literatura. Depois disso, o professor pode exibir para a turma um verbete biográfico sobre a autora Sultana Levy Rosenblatt (em anexo) e comentar singularidades de sua vida e obra, evidenciando a importância da compreensão de aspectos da vida da autora, como a composição do seu grupo familiar, sua identidade judaica e os motivos que direcionam a vinda dos seus patriarcas para a Amazônia. Nesse momento, o professor apresentará observações sobre o contexto de produção da crônica,

⁵ Esta página do *Instagram* pode ser acessada pelo seguinte *link* eletrônico:

https://instagram.com/projeto_ecos_sefarditas_ufpa?igshid=ZDc4ODBmNjlmNQ==.

instigando a participação dos alunos a lembrarem características que desencadearam o processo migratório judaico para a Amazônia, fazendo perguntas para sondar as expectativas dos discentes relacionadas à leitura do texto, como:

- O que vocês esperam encontrar na crônica *Como viemos parar na Amazônia*, de Sultana Levy Rosenblatt?
- Quais personagens devem figurar no texto?

Momento 3

Conteúdo: Leitura e interpretação da crônica de Sultana Levy Rosenblatt, *Como viemos parar na Amazônia*.

Objetivo(s): Fazer a leitura e a interpretação da crônica *Como viemos parar na Amazônia*, reconhecendo as características que fizeram os judeus da família da escritora Sultana Levy Rosenblatt migrar para esta região e a associação desta história com a de outros judeus.

Metodologia: Retomada dos assuntos apresentados no momento 1 e 2 a partir das anotações dos alunos. Em seguida, projetar a crônica em *slide*, ler com os discentes e instruí-los para uma segunda leitura individualizada. Nesse segundo momento de leitura, eles devem observar os aspectos descritos pela autora que fizeram o seu bisavô vir parar na Amazônia. Solicitar que façam anotações de quais são estes aspectos e em que medida estão presentes em outras famílias que também migraram para esta região. Finalizar a leitura da crônica pedindo aos alunos para que façam considerações orais a respeito do processo migratório dos judeus para a Amazônia e como isso ocorreu com a família da escritora Sultana Levy Rosenblatt.

Momento 4

Conteúdo: Oralização das considerações sobre a crônica *Como vemos parar na Amazônia*.

Objetivo(s):

1. Permitir que o aluno se posicione sobre o texto lido, e
2. Perceber como os aspectos sócio-históricos, culturais, biográficos e de contexto contribuem para o entendimento mais amplo da crônica.

Metodologia: Solicitar aos alunos que retomem as anotações feitas na aula anterior quanto aos aspectos encontrados no contexto cultural materializados na crônica, revelando a conexão entre o trabalho final e as aulas anteriores, guiando uma roda de conversa com perguntas, como:

1. Vocês gostaram da leitura do texto?
2. O que mais chamou atenção em vocês durante a leitura da crônica?
3. As discussões antes da leitura do texto ajudaram na compreensão?
4. O processo migratório dos judeus para a Amazônia ficou claro?
5. Quais das problemáticas (antisemitismo, liberdade de culto religioso, migração) levantadas no texto ainda acontecem nos dias atuais?

Considerações Finais

A proposta de elaboração de uma atividade de leitura, tal qual a que planejamos no âmbito desta pesquisa, encontra ponto de apoio nas lacunas observadas quanto a este eixo do ensino de língua, na sala de aula de Língua Portuguesa, durante a disciplina “Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”. Uma justificativa desta natureza corrobora para o entendimento da necessidade de que o componente curricular obrigatório mencionado manifeste a visão defendida por Pimenta e Lima (2010) quanto ao papel do estágio como lugar de pesquisa, em que o espaço onde os professores em formação estão inseridos contribua, decisivamente, para as percepções de um "novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa" (Pimenta; Lima, 2010, p. 46).

Nesse sentido, as reflexões realizadas em torno das relações que a literatura, mais especificamente, o texto literário, estabelece com a sociedade e a escola contribui para pontuar de que maneira a ausência de práticas de leitura coletivas, compartilhadas, humanizadas e dinâmicas no ambiente escolar inviabiliza ainda mais a participação ativa dos discentes no seu processo de formação leitora. Concepções semelhantes à que comungamos não são novas nem do ponto de vista das postulações de teóricos da literatura, como observamos nos apontamentos de Candido (1972; 2011), Frye (2017), Paz (1982), ou Todorov (2009), nem da perspectiva dos estudos voltados para a área do ensino e da leitura literária no campo educacional, como vimos nas contribuições de Antunes (2003), Colomer (2007; 2014), Geraldi (2011), ou Braga & Silvestre (2002). Antes, enveredamos por um caminho bastante trilhado em busca, metaforicamente, da leitura perdida, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, que é o ambiente para o qual gestamos a oficina de leitura literária, conforme as habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e reiteradas ao longo do trabalho.

Tendo em vista o que pontuamos acima, as possibilidades de desenvolvimento de atividades de leitura literária voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental estão distantes de se esgotar com a proposta que elaboramos quando pensamos que o espaço contextual em que encontrávamos expunha uma limitação e que os demais espaços escolares revelam particularidades que lhes são inerentes. Apesar disso, supomos que, embora existam diferenças contextuais que reduzirão ou alargarão a proposta apresentada, a tese que a sustenta e a promove assegura-lhe, com base na BNCC, que destaca sobre importância da formação de um “leitor-fluidor”, sendo aquele que interage, reflete e discute a respeito dos textos lidos (Brasil, 2018, p. 138).

A proposta, portanto, que expomos e as reflexões geradoras para a sua explanação concorrem a fim de se tornarem um convite, no processo de "leitura interativa" (Antunes, 2003, p. 80) que o próprio texto pressupõe aos professores e acadêmicos em formação docente, para desenvolverem propostas de atividades de leitura literária, e que, diante de ambientes escolares díspares, repensem as práticas de leituras em busca de objetivos diversificados e humanizadores.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BENCHIMOL, Samuel. **Eretz Amazônia**. Os judeus na Amazônia. Manaus: Valer, 2008.
- BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. **Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- CONDE-SILVA, Alessandra F. Kol Amazônia: Escritores Judeus do Norte do Brasil. In: SALGADO, Elias; IGEL, Regina. **Amazônia Judaica, 20 anos depois: História, memória, tradição e cultura**. Rio de Janeiro: Talu Cultural. 2022, p. 134-169.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. Teresa Colomer: “Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo”. [Entrevista concedida a] Nova Escola. **Nova Escola**, nº 274, agosto, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>. Acesso em 01 de junho de 2023.
- FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. 1 ed. São Paulo: Vide Editorial, 2017.
- FUZER, Cristiane et al. **Didática do português**. 1.ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2009.
- GERALDI, João Wanderley (org.). Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 70-81.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária – Prosa II**. São Paulo: Cultrix, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. de Olga Savary. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- ROSENBLATT, Sultana Levy. Como viemos parar na Amazônia. **Morashá**, 2000. Disponível em: <<https://www.morasha.com.br/brasil/como-viemos-parar-na-amazonia.html>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2022.
- ROSENBLATT, Sultana Levy. Brasil, Terra da Promissão. In: ROSENBLATT, Sultana Levy. **Papéis**. Belém: Grafisa, 1999. p. 159-176.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Reflections on literary reading and a proposal for a literary reading workshop for the 9th year of elementary school

Abstract: This article articulates the experience of the compulsory curricular component Supervised Internship II: Portuguese Language and its Literatures and reflections on understanding the phenomenon of literary text reading practices in the final years of elementary school. In this sense, the aim of this research is to reflect on literary reading and propose a dynamic model for a literary reading workshop for the 9th grade, based on the skills elucidated by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). To this end, the work mobilizes theoretical references from literary studies, especially those that reflect humanizing aspects of the literary text and, by extension, literary reading, such as the perspectives of Candido (1972; 2011), Paz (1982), Todorov (2009) and Frye (2017). In addition to calling on the views of Antunes (2003), Colomer (2007; 2014), Braga & Silvestre (2012) and Geraldi (2011), in order to produce a relevant proposal for literary reading activities that are based on the active participation of students. With this, the proposal to read the chronicle *Como vemos parar na Amazônia*, by Sultana Levy Rosenblatt (2000), serves as a motto for thinking about the constitution of multiple spaces of ethnic, social and cultural differences, included in the skills raised by the BNCC for the aforementioned stage.

Keywords: Literary reading. Supervised internship. Reading workshop.

Anexo

Verbetes biográfico da autora



Fonte: <https://www.facebook.com/102685578104137/photos/a.102780901427938/103358428036852/?type=3>.

Sultana Levy Rosenblatt foi uma escritora natural de Belém, do estado do Pará, nascida em 10 de julho de 1910. A escritora belenense pertenceu a uma tradicional família judia e foi descendente de judeus sefarditas na Amazônia paraense. Sultana era neta de David Benoliel, sobrinho do grande Rabino Shemtob e de Belízia Levy, ambos imigrantes na região amazônica. Por parte de pai, era neta de Moysés Levy e Hália Dabela Levy. Sultana Levy Rosenblatt produziu crônicas, novelas, romances, contos e peça teatral. A escritora publicou o seu primeiro romance em 1951, intitulado *Uma grande mancha de sol*, publicado no Rio de Janeiro. Logo após, foram publicados outros romances, como *Barracão* (1959) e *Reviravolta*

(1978). Na revista *Encontro* (1948), foi publicada a novela *Mabel*, com apenas um capítulo. Ela também escreveu a peça de teatro chamada *A visita a sua alteza: o Sr. Príncipe* (1999) e produziu crônicas, sendo uma delas a crônica *Como Viemos Parar na Amazônia*, publicado na Revista *Morashá*, assim como alguns contos que apresentam temática bíblica. Nesta crônica, Sultana Levy Rosenblatt retratou a realidade dos imigrantes que chegaram na região Amazônica, a partir do século XIX, procurando por melhores condições de vida. A autora belenense mostrou o antissemitismo sofrido pelo judeu imigrante e como o judaísmo se manteve firme numa terra dominada pelo cristianismo, como se observa na crônica *Brasil, Terra da Promissão*, presente no livro *Papéis* (1999). Rosenblatt, faleceu dia 28 de março de 2007, nos Estados Unidos, cercada por seu marido, Martin Rosenblatt, de quem recebeu o sobrenome, e dos três filhos do casal.

Recebido em: 02/11/2023

Aprovado em: 03/12/2023

Mentoring as a resource for remote teaching during the pandemic times: A case study at the Federal University of South and Southeast of Pará

Josceane da Cruz PEREIRA¹
Ciléia Alves MENEZES²

Abstract: Due to the new coronavirus pandemic and the need to keep social distance, the teaching and the mentoring processes had to switch to the remote teaching in an emergency format, demanding new configurations from the part of the scholars and professors. The current article aims to discuss how the mentoring process happened in this context. The proposed study analyzed the resources used in mentoring during the remote teaching context offered to English undergraduate students at UNIFESSPA. Based on a case study, qualitative research was carried out following a communicative approach perspective. The results showed that although there were positive points and aspects to be improved, mentoring was an indispensable tool for students during the pandemic period.

Keywords: Mentoring; Remote teaching; Pandemic times.

Introduction

During the coronavirus pandemic which caused the COVID-19³ disease, universities had to make new adaptations by creating measures to guarantee the maintenance of classes. Based on the new scenario, implementations to the remote teaching format and the offer of mentoring programs to assist students with extra learning reinforcement as well as help learners and professors with the use of new digital resources and tools were of paramount importance at that unpredictable moment.

The adaptation of classes during the remote teaching became necessary in order to provide students with an opportunity for learning in this new educational configuration. For this to happen, a Mentoring Project was developed in the scope of the general mentoring program to support the course *Leitura e Produção em inglês I*⁴, to help the undergraduate students of English review subjects of the textbook, which was used mainly in the synchronous classes, during such a period. It is also important to point out that mentoring allows the students to have follow-up practices, enabling a better academic performance. Therefore, the mentor's main concern is caring for facilitating this learning process and also minimizing students' dropouts in the discipline.

¹ Graduanda da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá-PA. josceane@unifesspa.edu.br

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

³ The scientific name of this virus is respiratory syndrome coronavirus-2 (SARS-CoV-2), for this study we will deal treat the disease by COVID-19.

⁴ For this study we have chosen not to translate some terms into English.

One of the aspects of tutoring is to support students concerning their difficulties so that learners can get tips and reinforcement as extra knowledge in their learning. The role of the mentor in Tutoring is to make undergraduate students feel as a mediator of the target students' learning (BATISTA; FRISON, 2009). Therefore, this research aims to analyze the resources used in mentoring during the emergency remote teaching offered to English undergraduate students at the *Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará* (UNIFESSPA) in the city of Marabá, in the southeast of Pará.

As specific and guiding objectives, the research aims to: (i) understand the role of the mentor during the remote period; (ii) observe the role of the professor in this adaptation process; (iii) report about the *Touchstone* textbook as a means of support in the remote activities.

The present essay is organized as follows: (i) Theoretical background which presents the concepts that support the research; ii) Methodology which shows the descriptive step, the justification, the context of the research and the didactic material applied during the mentoring; iii) Discussions showing the data analyzed based on the proposed methodology; iv) Conclusion that synthesizes the results, presenting the positive points of the study as well as the aspects to be improved.

Theoretical Background

In December 2019 was identified in Wuhan, Hubei province, China, new coronavirus, named SARS-CoV-2, causing the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19), the circulation of the virus was confirmed by the World Health Organization (WHO) in January 2020 and according to Lana et al., (2020) “the disease spread to several countries”⁵, until the WHO decreed a pandemic state in March 2020. Due to the increase in the number of cases of people contaminated by the new coronavirus and having this global reach, social distance became necessary to avoid the contamination of more people or a more serious scenario of this pandemic.

According to Ferentz et al. (2020), “due to the high degree of spread of the disease in a short period, hygienic measures and social isolation were recommended in order to limit its

⁵ All translations in this study are the authors' responsibility. Original Text: *A doença se espalhou por diversos países. (LANA et al., 2020).*

rapid spread”⁶, after the confirmation of the first case in Brazil in February 2020 and with the significant increase in the number of infected people in the following months, social isolation and distancing were adopted, including the closure of educational institutions. Remote teaching was an emergency practice created to give continuity to students' learning and avoid the contagion of the virus. Such decision was supported by Order n°. 544 of 16 June 2020 which dealt with the “substitution of face-to-face classes by digital media, while the situation of the new coronavirus pandemic - Covid-19 lasted” (BRASIL, 2020)⁷. That was a wild and unusual period in which everyone needed to search for the most varied emergency strategies in order to find new solutions to meet the remote teaching format.

Melo et al. (2020) assert that “education in the pandemic has undergone an abrupt change in a short period of time, with the interruption of classroom teaching and the need to adapt to the distance model”⁸. In this scenario, many teachers had no contact with the remote teaching modality and had no time for preparation. Therefore, students also felt the effects of the change and needed more attention and help from teachers, which increased their workload.

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) reported that more than 1.5 billion students and young people around the world are suffering or have suffered the effects of school and university closures due to the COVID-19 pandemic. In Brazil, the Ministry of Education - MEC has authorized Universities to substitute face-to-face classes for classes using information and communication means and technologies, according the laws:

On March 17th, through Ordinance n° 343, MEC authorized, for 30 days, the substitution of face-to-face classes by classes using information and communication means and technologies. This Order was followed by two others: No. 345, of March 19, 2020, and No. 473, of May 12, 2020, always extending this period by 30 days. By means of Administrative Rule no. 544, on June 16, 2020, MEC authorized the use of learning platforms until the end of 2020, except for the courses that necessarily require face-to-face activities. The National Board of Education (CNE), through Opinion CNE/CP n° 5/2020, approved on April 28th 2020 and approved by MEC on June 1st, had already made the academic calendar more flexible, removing the need to comply with the 200 teaching days, which was also ensured by the Provisional Measure n° 934, of April 1st 2020, approved by the National Congress

⁶ Original Text: *Diante do alto grau de disseminação da doença em pouco tempo, medidas higiênicas e de distanciamento social foram recomendadas a fim de conter a sua rápida propagação.* (FERENTZ et al. 2020).

⁷ Original Text: *Substituição das aulas em sala de aula por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação da nova pandemia do coronavírus - Covid-19.* (BRASIL, 2020).

⁸ Original Text: *A educação na pandemia passou por uma mudança brusca em um período curto de tempo com a interrupção das aulas presenciais e a necessidade de adaptação ao modelo remoto.* (MELO et al, 2020).

and converted into Law nº 14.040, of August 18th 2020. (CASTIONI, R. et al., 2021)⁹.

The face-to-face academic activities at UNIFESSPA were suspended in March 2020 and, as a way to continue the activities the *Periodo Academico Emergencial - PLE*¹⁰ was implemented through Resolution nº. 500 of August 2020. It aimed to regulate “the teaching actions in a non-face-to-face format, on an emergency basis and for a limited time, enabled by the use of digital technologies” (UNIFESSPA, 2020). The approved PLE had been developed through a wide debate with the university community and was not mandatory for teachers and students, since it only considered attendance in asynchronous activities, and the teacher could stop the class at any time, regardless of any reason.

In many countries, teachers were not prepared to organize, deliver, and evaluate remote teaching. The majority was not familiar with digital resources. At UNIFESSPA, one way to help teachers and students was to implement the General Mentoring Program 2021, which, according to point 1.1 of the Public Notice 20/2020, had the intention of “contributing to the improvement of the quality of the teaching-learning process through projects that involve undergraduate students in tailoring didactic and pedagogical activities related to curricular components” (UNIFESSPA, 2021)¹¹. Following the mentoring notice, the students of LP1 were offered a reinforcement with the *Touchstone Book I*.

8.1 - Assist the teacher in the guidance of the students, in the execution of experimental work, if necessary, and in the planning and technological support of theoretical and/or practical classes and/or theoretical-practical classes mediated by TDICs, in the operational support of the tools for teaching practice and in the participation in virtual meetings to support the teaching-learning (UNIFESSPA,2021)¹².

⁹ Original Text: *Em 17 de março, por meio da Portaria nº 343, o MEC autorizou por 30 dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e de comunicação. A esta Portaria, sucederam-se outras duas: a de nº 345, de 19 de março de 2020, e a de nº 473, de 12 de maio de 2020, prorrogando por mais 30 dias. Por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, o MEC autorizou o uso das plataformas de aprendizagem até o final de 2020, excetuando-se os cursos que necessariamente demandam atividades presenciais. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 e homologado pelo MEC em 1º de junho, já havia flexibilizado o calendário acadêmico, desobrigando o cumprimento dos 200 dias letivos, o que também ficou assegurado na Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, aprovada pelo Congresso Nacional e convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. (CASTIONI, R. et al, 2021).*

¹⁰ Emergency Academic Period - PLE

¹¹ Original text: *Intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através de projetos que envolvam alunos de cursos de graduação na execução de atividades de caráter didático-pedagógico vinculadas a componentes curriculares. (UNIFESSPA, 2020).*

¹² Original Text: *8.1 - Auxiliar o professor na orientação dos discentes, na realização de trabalhos experimentais, se houver, e no planejamento e suporte tecnológico em aulas teóricas e/ou práticas, e/ou aulas teórico-práticas mediadas por TDICs, no suporte operacional das ferramentas para a prática docente e participar de encontros virtuais para prestação de apoio ao ensino-aprendizagem. (UNIFESSPA,2021).*

In the pandemic period and the implementation of the remote system, there was a need to create reinforcement in the subject of LP1 to prevent students from dropping out of their studies and, also due to the characteristics of the region in which the English undergraduate degree was held.

In this sense, part of the students who enter UNIFESSPA come through *cotas*¹³ from these public schools, so the subject of English is not prioritized over the other subjects. The survey conducted in 2015 by British Council, pointed out that:

(...) In the north, we find the lowest proportion of teachers with specific university training in a foreign language, around 31%. These teachers mainly took courses in Portuguese Language or Pedagogy and started teaching English to meet the demand for English teachers, although without specific training (BRITISH COUNCIL, 2015 p. 29)¹⁴.

Considering the context of the undergraduate course and the characteristics of the English students, the *Touchstone Book I* was chosen for the mentoring program because it was the textbook used regularly before the pandemic. Soares (2017) says that “textbooks are tools that can be adapted to the needs of the students, their abilities and interests”¹⁵. The use of the textbook aimed to support the teacher in the teaching-learning process. The mentoring project had a successful impact due to its familiarity with the students and the mentors, which established a nice rapport since the mentor played the role of a facilitator in the teaching process. Krashen (1989) says that “the teacher is the first generator of input he can create or generate an interesting and friendly environment in which the student feels safe so that language acquisition can take place”¹⁶. The way teachers act, speak, and explain content can be highly motivating factors so that students may feel more at ease to develop their skills.

In this sense, the use of tutors in a tutoring activity is justified because students can feel more secure in answering questions because they are developing an activity with their peers. This is a characteristic of the communicative approach as students become responsible

¹³ Cotas is an affirmative action policy that has as its main objective to promote opportunities for social and/or racial groups at UNIFESSPA requires that all applicants must have attended high school in public schools.

¹⁴ Original Text: (...) *No Norte encontramos a menor proporção de professores com formação superior específica em língua estrangeira, cerca de 31%. Estes professores fizeram principalmente cursos de Letras-Língua Portuguesa ou Pedagogia e começaram a dar aulas de inglês para cobrir a demanda por professores de inglês, ainda que sem uma formação específica para tal (COUNCIL, 2015 p.29).*

¹⁵ Original Text: *Os livros didáticos são ferramentas que podem ser adaptadas para atender às necessidades dos alunos, suas habilidades e interesses (SOARES, 2017).*

¹⁶ Original Text: *O professor é o primeiro gerador de input, ele pode criar ou gerar um ambiente interessante e amigável no qual o aluno se sinta seguro para que ocorra a aquisição da língua (KRASHEN, 1989).*

for their learning through group work techniques. They are encouraged to share knowledge without the direct involvement of the teacher.

In the following topic, we try to briefly explain the materials and the methodology that supported this study, based on the studies of the authors Nascimento et. al. (2022); Sousa et al., (2022); Soares (2017); Yin (2010); Minayo (2001a, 2004b); Godoy (1995); Prado (2018); Souza (2003); Canale and Swain (1980) and Almeida Filho (1998).

Research Context

The research was carried out while the *Leitura e Produção em Inglês I* (LP1) course was held in the program entitled “*Monitoria Geral*” provided by the teaching department at the Federal University of South and Southeast of Pará (UNIFESSPA), at Marabá Campus, in the year 2021. In this sense, as a means to help the students, a reinforcement project for the subject was created to stimulate the students by allowing them to review the content of the *Touchstone I book* (student book and workbook) with the help of the mentors, thus reducing the dropout rate due to the newly implemented remote system. The project was open to all students enrolled in LP1, and three scholars were assigned to review the content of the book used in the classroom supervised by Professor Ciléia Alves Menezes, PhD who coordinated the project.

The study is justified because mentoring is a fundamental activity that contributes to the academic education of the student. It aims to foster the student-mentor to develop a teaching career. Besides, reinforcement programs are necessary throughout the English language course, not only in the context of a pandemic, but anytime along their studies because it motivates the permanence of students in the undergraduate course.

Google Meet Platform

As soon as emergency Remote Learning was adopted by universities, the use of digital platforms such as Google Meet played a fundamental role in promoting the continuity of education. Nascimento *et al.* (2022) states that “Google meet is an online application that assists the educator in creating the virtual classroom, thus having greater interaction with

students”¹⁷. In it, the educator can make slide presentations, videos, and other materials, facilitating the understanding of the subjects studied. Besides, it is possible to turn on the camera, “which helps in the interactivity between educator-student and among the students, providing a direct contact and stimulating the dialogue about the contents covered, as well as solving doubts in real time” (Sousa et al., 2022)¹⁸. Due to the pandemic, Google meet came as a tool to assist the teacher in the teaching-learning process and streamline the remote classes, since UNIFESSPA made an agreement with GSuit so that the platform could be used by the students and teachers during the pandemic period.

Touchtone I Textbook

As a means of understanding the subjects and consolidating the content from the textbook and due to the pandemic, it was necessary to make changes in the way this resource is used, so that students could have support to carry out activities, get extra practice and acquire more knowledge.

The *Touchstone* series was developed by Michael McCarthy, Helen Sandiford and Jeanne McCarten (Cambridge University Press, 2014) for teenagers and adults and focuses on American English. It is based on corpus linguistics, which means that the oral and written texts focus on the use of words, phrases and grammatical structures that are useful in real, everyday situations. According to Soares (2017), “the approach, according to the authors of the book, allows students to become efficient in skills such as listening and speaking, without losing motivation, because the material presents language that will be useful in real communication contexts”¹⁹. It is noted that the textbook deals with all kinds of contents, giving importance not only to grammar content but also developing activities that are linked to the reality of the learner.

The book is divided into 12 units, each one starts with a section entitled “Before you begin”, which is a space to discuss a topic. In addition, the units are divided into lessons (A, B, C and D) that contain grammar, vocabulary, speaking, listening, reading and writing

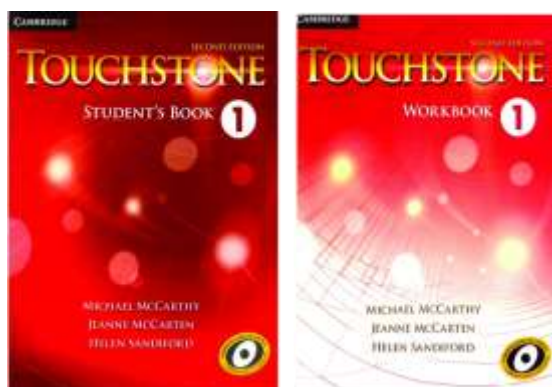
¹⁷ Original Text: *O Google meet é um aplicativo online que auxilia o educador na criação da sala de aula virtual, tendo assim uma interação maior com os estudantes (NASCIMENTO. 2022).*

¹⁸ Original Text: *O que auxilia na interatividade entre educador-aluno, proporcionando um contato direto e estimulando o diálogo acerca dos conteúdos abordados, bem como sanar as dúvidas em tempo real (SOUSA et. al; 2022).*

¹⁹Original Text: *A abordagem permite, segundo os autores do livro, que os alunos se tornem eficientes em habilidades como escuta e fala sem perder a motivação, pois o material irá apresentar a língua que será útil em contextos reais de comunicação (SOARES, 2017).*

strategies. The collection provides a Workbook for each of the four volumes according to the levels, there is also a teacher's manual that follows the student book. Besides, students have the opportunity to exercise their listening skills as self-study. For that to happen, the material selected to be used in the mentoring project was the student book and workbook (figure 1) in its 2nd edition.

Figure 1 - Books used



Source: Cambridge Catalog²⁰.

This investigation is characterized as a Case Study, and it is based on the works of Robert Yin. According to the author (2010, p. 39), “[...] the case study is an empirical investigation that investigates a contemporary phenomenon in depth and its real-life context, especially when the boundaries between the phenomenon and the context are not evident”. Since the case study is a detailed investigation of data that is obtained over a particular period with the purpose to understand how a certain phenomenon can influence a certain context, this study is meant to be a tool to understand how mentoring took place and could be influenced by the remote teaching context.

Methodology

Qualitative research, according to Minayo (2001), deals with the universe of meanings among beliefs, values, and attitudes, which corresponds to a deeper space of relationships that cannot be reduced to the operationalization of variables. Godoy (1995) states that “the qualitative approach does not present itself as a rigidly structured proposal, it allows imagination and creativity to lead researchers to propose work that explores new

²⁰ Available in: <https://www.cambridge.es/en/catalogue> accessed February 28, 2022.

approaches”²¹. Minayo (2004) states that qualitative research comes to answer specific questions by being concerned with the reality that cannot be quantified. It is focused on structuring explanations of events and social phenomena.

Communicative Approach

Communicative Language Teaching (CLT) is an approach that aims to achieve communicative rather than linguistic competence through learner interaction. CLT is based on Hymes’s (1966) concept of communicative competence which is an extension of Chomsky’s (1965) concepts of linguistic competence and performance. This strategy for language teaching is based on the philosophy that, in order to learn a language, one must practice using that language to communicate meaning to others.

The communicative approach has been considered one of the most effective theoretical models in English language teaching since the early 1970s. The underlying concept of this approach is that language carries not only functional meaning, it carries social meaning as well (JABEEN, 2014). Littlewood (1981) asserts that: “so, it is not only important to learn the linguistic forms but also to understand their potential communicative functions and social meanings”. For the author, the learners should be able to relate the linguistic forms to appropriate non-linguistic knowledge in order to interpret the specific functional meaning intended by the speaker.

Based on the fact that the communicative approach seeks an autonomous and critical attitude of the students, they are given the opportunity to use language as the main means of learning to use the language learning according to their strengths, weaknesses and preferences.

Souza (2003, p. 40) characterizes “the communicative approach as the central object of the teaching-learning process since it seeks the integration of the four skills in a common and harmonious way”²². For Canale and Swain (1980) communicative competence is understood as underlying systems of knowledge and skills required for communication, such as vocabulary knowledge and the ability to use the sociolinguistic conventions of the language. Almeida Filho (1998) asserts that:

²¹ Original Text: *A abordagem qualitativa não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995).*

²² Original Text: *Caracteriza a abordagem comunicativa como objeto central do processo de ensino-aprendizagem, pois ela busca a integração das quatro habilidades de forma conjunta e harmônica (SOUZA, 2003 p.40).*

Being communicative means being more concerned with the student himself as a subject and agent in the process of formation through the foreign language. This means less emphasis on teaching and more emphasis on what opens the student to the possibility of recognizing himself in the practices of what makes sense for his life and what makes a difference for his future as a person (p. 42)²³.

Therefore, the concept of the communicative approach is related to the understanding of the materials that will be used and the target audience, and it is characterized by its focus on meaning, significance and purposeful interaction between subjects who are learning a new language. Communicative teaching is that which organizes the learning experiences in terms of activities of real interest to the learners so that they are able to use the target language to perform authentic actions in interaction with other speakers of that language.

Discussions

This section presents the results obtained from the material used during the subject LP1 mentoring which follows the proposed methodology.

Analysis

Academic mentoring is an opportunity for the scholar to acquire teaching experiences, observing the whole process and participating in its stages since it constitutes an essential element for academic education, especially in undergraduate courses (GOIS; ARAÚJO, 2021). Considering the period in which the course took place, another challenge was the emergency remote teaching developed due to the COVID-19 pandemic.

In order to participate in the selection process for mentoring, the students had to fulfill some prerequisites that were described in the public notice. One of them was basically that the students were supposed to have previous knowledge of Digital Technologies of Information and Communication - DTICs, which would give operational support to the teachers in their teaching practices by participating in virtual meetings in the asynchronous class.

Another requirement would be the support to students by clarifying and answering question doubts about the activities developed in the courses. Similar data are found in the studies of Frison (2016), who points out “the need for the mentor to have skills to act as a

²³ Original Text: *Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1998 p. 42).*

mediator of student learning, allowing the improvement of these skills during his performance, when the student receives knowledge for his professional development”²⁴. Mentoring generates learning for everyone involved throughout the process, creating a rich learning experience.

Therefore, the role of the mentor in the remote period was to support the teacher and students, and the mentor had to go through adaptations to the emergency mode since the assistance to the students ceased to be conducted in person, requiring an adaptation to the curricular components, as already reported, there was the need to create reinforcement for students enrolled in the discipline of LP1. The professor of the subject in conjunction with their mentors solved doubts through meetings on the Google Meet platform using the *Touchstone Student Book I* and *Workbook I*.

In this sense, and with the teacher's guidance, the mentors created a schedule (Figure 2) with date, material, resource, and units to be seen and followed. According to the image, the content of each unit would be reviewed in three meetings, and in the last meeting the workbook activities were used. The schedule was based on the content described in the book (Figure 3). Since mentoring was not a mandatory activity for the ordinary undergraduate student but instead, for the ones who had learning difficulties, the mentor could be seen as a support for the student in this context.

As the environment created by the mentoring classes did not look like the face-to-face ones, the participants could feel freer to ask questions because there was a close relationship between the mentor and the students, since the mentor, although in a more advanced level, is also a student like them.

Authors such as Broch and Jacobi (2021) reinforce that the mentor has the pedagogical function of supporting the learning process, since the he or she deals directly with the student and contributes to the improvement of the academic performance of students who are benefited with mentoring programs, compared to disciplines that do not have a mentor (BROCH; JACOBI, 2021; FRISON, 2016). The academic mentoring is an educational support offered to students who want to solve doubts regarding the content they are working on in the formal classroom environment, as well as deepen their knowledge in order to enhance their knowledge in the academic environment.

²⁴ Original Text: *A necessidade do monitor possuir competências para atuar como mediador das aprendizagens discentes, permitindo a potencialização destas habilidades durante a sua atuação, quando o estudante obtém conhecimentos para seu desenvolvimento profissional (FRIZON, 2016).*

Figure 2 - Reinforcement Schedule

CRONOGRAMA DO REFORÇO DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO			
<p>Objetivo Geral: Oportunizar aos alunos do curso de Letras-Inglês matriculados na disciplina de Leitura e Produção um reforço utilizando o livro Touchstone I.</p> <p>Recursos e Materiais didáticos: Livro Touchstone (Student book e Workbook) em pdf usando a plataforma Google Meet.</p> <p>Horário: a definir com os alunos.</p>			
Data	Conteúdo	Grammar	Vocabulary
21/06	Apresentação do projeto Touchstone 1 - Student's Book - Unit 1 - All about you Lesson A and B	<ul style="list-style-type: none"> •The verb be with I, you, and we in statements, yes-no questions and short answers. • Questions with What's...? and answers with It's ... •Extra practice. 	Expressions to say hello and good-bye • Numbers 0-10 • Personal information • Everyday expressions
23/06	Touchstone 1 - Student's Book - Unit 1 - All about you Lesson C and D		
25/06	Touchstone 1 - Workbook Unit 1 - All about you Lesson A,B, C and D		

Source: research data (2021).

Figure 3 – Learning outcomes

Touchstone Level 1 Contents and learning outcomes

	Learning outcomes	Language			Interaction	Skills			Selfstudy	
		Grammar	Vocabulary	Pronunciation	Conversation strategies	Listening	Reading	Writing	Free talk	Vocabulary notebook
Unit 1 All about you pages 1-10	<ul style="list-style-type: none"> • Say hello and good-bye • Introduce yourself! • Ask for, give, and spell names • Use the verb be with I, we, and you • Exchange email addresses, phone numbers, etc. • Complete an application form • Ask How about you? • Use expressions like Thanks or Thank you 	<ul style="list-style-type: none"> • The verb be with I, we, and we in statements, yes-no questions, and short answers • Questions with What's...? and answers with It's ... • Extra practice 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions to say hello and good-bye • Numbers 0-10 • Personal information • Everyday expressions 	<ul style="list-style-type: none"> • Letters and numbers • Email addresses • Sounds right • Sounds like hi 	<ul style="list-style-type: none"> • Ask How about you? • Use everyday expressions like Please and Thanks 	<ul style="list-style-type: none"> • Recognize responses to hello and good-bye • Memberships • Listen for personal information, and complete application forms 	<ul style="list-style-type: none"> • Different types of identification cards and documents 	<ul style="list-style-type: none"> • Complete an application 	<ul style="list-style-type: none"> • The name game • Group work: Play a game to learn classmates' names 	<ul style="list-style-type: none"> • Meetings and greetings • Write new expressions with their responses
Unit 2 In class pages 11-20	<ul style="list-style-type: none"> • Ask and say where people are • Use be with he, she, and they • Talk about things you take to class using a / an • Ask about things using this and these • Ask where things are in a classroom • Say who owns things using possessive 's and 's • Ask for help in class • Respond to I'm sorry and Thanks 	<ul style="list-style-type: none"> • The verb be with he, she, and they in statements, yes-no questions, and short answers • Articles a, an, and the • This and these • Noun plurals • Questions with Where...? • Possessives 's and 's • Extra practice 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal items • Classroom objects • Prepositions and expressions of location 	<ul style="list-style-type: none"> • Speaking naturally • Noun plural endings • Sounds right • Sounds like e in she or a in after 	<ul style="list-style-type: none"> • Ask for help in class • Respond to Thank you and I'm sorry 	<ul style="list-style-type: none"> • Who's absent today? • Listen to a classroom conversation, and say where students are • Following instructions • Recognize classroom instructions 	<ul style="list-style-type: none"> • Classroom conversations 	<ul style="list-style-type: none"> • Write questions about locations 	<ul style="list-style-type: none"> • What do you remember? • Pair work: Look at a picture and list what you remember 	<ul style="list-style-type: none"> • My things • Link things with places
Unit 3 Favorite people pages 21-30	<ul style="list-style-type: none"> • Talk about celebrities using my, your, his, her, and their • Describe people's personalities • Ask and answer yes-no questions • Say the ages of your family members • Ask information questions about family members • Show interest in a conversation • Say Really? to show interest or surprise 	<ul style="list-style-type: none"> • Possessive adjectives • The verb be in statements, yes-no questions, and short answers • Information questions with be • Extra practice 	<ul style="list-style-type: none"> • Types of celebrities • Basic adjectives • Adjectives to describe personality • Family members • Numbers 10-100 	<ul style="list-style-type: none"> • Speaking naturally • It's he... / It's she...? • Sounds right • Sounds like s in see or z in zoo 	<ul style="list-style-type: none"> • Show interest by repeating information and asking questions • Use Really? to show interest or surprise 	<ul style="list-style-type: none"> • Friends • Listen to three people's descriptions of their friends, and fill in the missing words 	<ul style="list-style-type: none"> • A family tree 	<ul style="list-style-type: none"> • Write questions about people 	<ul style="list-style-type: none"> • Guess the famous person • Pair work: Ask yes-no questions to guess a famous person 	<ul style="list-style-type: none"> • All in the family • Make a family tree

Source: McCarthy, McCarten e Sandiford (2014, p. 4-5).

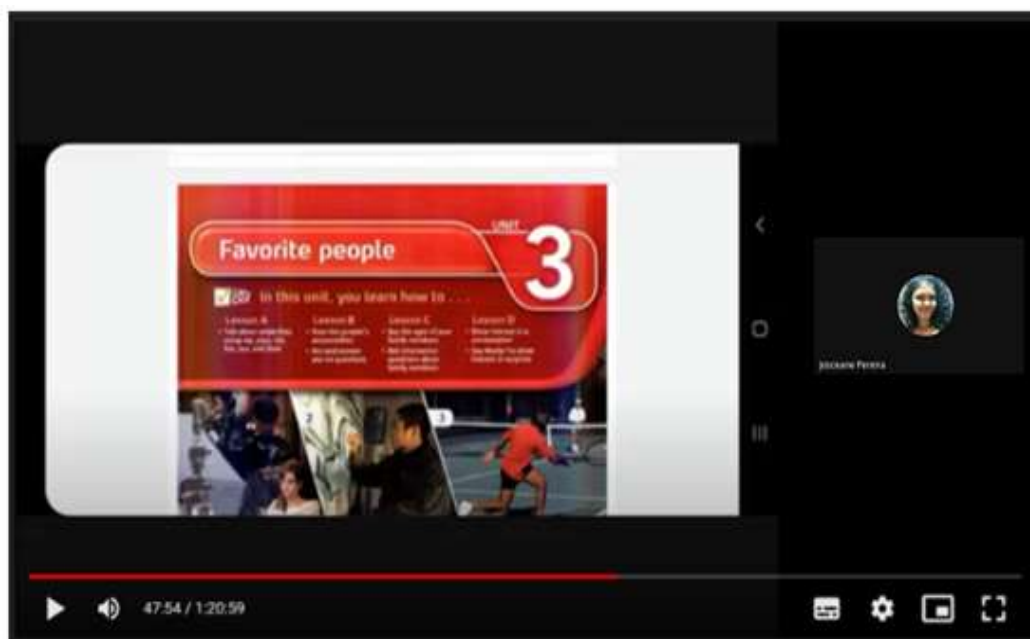
The mentoring schedule organized by the mentors followed the concepts of the communicative approach, which emphasizes learning through interaction using the target language. It was also combined with features designed by the textbook that emphasizes natural language practiced through authentic contexts and conversational strategies which ensure that learners may speak fluently.

The participants who were interested in improving their language skills and minimizing their doubts started to practice lessons that covered the four English language

skills for comprehension: listening, speaking, reading, and writing. An example is Unit 3 - Favorite People (Figure 4), in which Lesson A focused on presenting grammatical topics through listening activities in everyday situations. Lesson B dealt with vocabulary and its use in context and was based on corpus linguistics. Lesson C worked on the strategy of conversation through real-life contexts, and lesson D emphasized reading and comprehension and writing with different genres of texts.

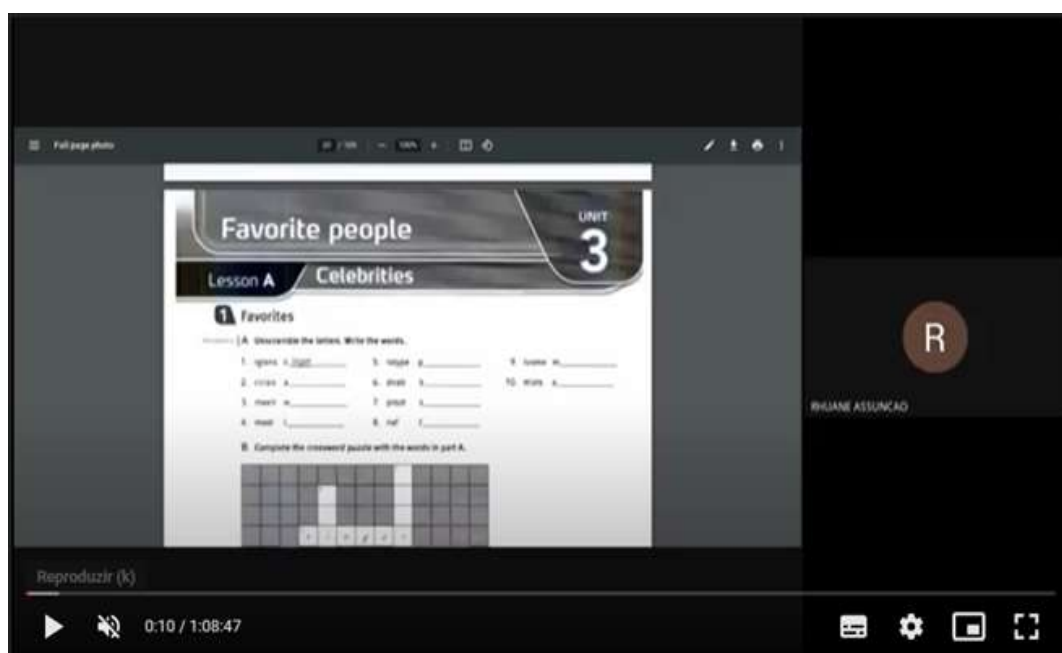
The tutorial in the student book and Workbook (Figs. 4 and 5), Unit 3 – “Favorite People”, deals with describing people's personalities using possessive adjectives and describing information about family members. The unit begins with a preview of the topic to be discussed. In the introduction to the topic “Before you begin”, the students are confronted with several pictures, they have to identify the different personalities and professions represented, and they have to answer questions based on brainstorming. This initial activity serves not only to present the topic but also to introduce the student to the subject that will be dealt with in the unit.

Figure 4 - Unit 3 of the student book.



Source: research data (2021).

Figure 5 - Unit 3 in the workbook



Source: research data (2021).

The purpose of the unit was to help students understand dialogues and emphasize everyday situations to motivate them since according to Gardner (1985), learners' motivations for learning a foreign language vary according to their interests and needs. Furthermore, Brown (2007) asserts that the real-world context is one of the characteristics of the communicative approach because the activity addresses content that is known to the student. The personal skills of the students are an essential element in contributing to the learning environment. The textbook has activities that engage students and get them talking about their lives and ideas, promoting personalized speech/language.

During the mentoring period, efforts were made to modify the format of classes and activities so that the remote classes could become interesting for consolidating the subject content. In the process of adapting the subjects to emergency remote teaching, new knowledge was required, difficulties were encountered, new skills developed, and the practice both for teachers and mentors generated rich learning experiences for all the people involved. One of the reasons that lead students to participate in a mentorship is the enrichment of their *resumé* and obtaining a new experience as an undergraduate student.

Mentoring from the perspective of the mentor

In this sense, mentoring assumes an important role in academic training, assisting in the learning of the individual and is understood as a tool for improving undergraduate teaching. Therefore, the mentoring was managed by three mentors selected through the announcement of the *Pró- Reitoria de Ensino de Graduação* (PROEG) and *Diretoria de Planejamento e Projetos Educacionais* (DPROJ), during the year 2021.

The mentoring in LP1 was an experience that I had the opportunity to get expertise as an academic and that throughout the process I could see how important it is for professional life. First all, UNIFESSPA offered to courses that made possible the use of new digital tools to the whole community which provided everyone with the learning of these tools.

Another point was working with the mentoring professor who taught the us how to use the textbook and how to pass on this knowledge via the Google Meet environment. The professor shared information with us about her experiences and knowledge that helped us identify and set goals during the process. We were also encouraged and supported by the mentoring professor with constructive feedback, which allowed us to learn and plan the materials for the target classes in a more focused and guided way.

Mentoring develops an important role as it provides the mentor with additional guidance, as well as it provides a space for the development of positive relationships among the mentoring professor, student-mentors, and participating students. In conclusion, mentoring is a valuable tool to enhance the educational experience of all involved and help students reach their full potential.

Conclusion

The mentoring program provided by UNIFESSPA was an indispensable tool beyond the unpredictable situation faced by the English undergraduate students. Based on the pedagogical project of the course at the institution this study has a threefold purpose to emphasize teaching, research, and extension to provide participants and mentors with effective formation quality.

The student-mentors were able to develop materials with the use of technological resources and digital platforms which were considered a crucial element to keep the scholar closer to students. In this sense, they could clarify students' doubts and acquire expertise concerning teaching practice. Therefore, the experience in the mentoring during remote teaching was positive since it reached the goals of contributing to the undergraduate students'

learning as well as to the mentors as a means of development of competences for their teaching practice.

As a result, some drawbacks came up as the study could not approach the perspective of the students who participated in the project since it lacked the Ethics Committee approval due to time limit constraints. For future studies, it can be suggested the perception of the students involved, reporting not only how the project worked but also how they felt from their own point of view as users.

Regarding the mentors, a deeper report about their personal experience could be developed about the mentoring program during PLE. Also, a second study would point out the results shown by the mentors generating deep questions about adaptations in the subjects, how the technologies were used, or which difficulties of technical support were overtaken by the participants involved and, last but not least, an exposition of the steps, actions and decisions made by the mentors.

References

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

BATISTA, J. B., & FRISON, L. M. B. F. Monitoria e aprendizagem colaborativa e autorregulada. In D. Voos, & J. B. Batista (Orgs.), *Sphaera: sobre o ensino de matemática e de ciências* (p. 232-247). Porto Alegre: Premier. 2009.

BRASIL. PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. *Substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19*. Retrieved 5 September 2022, Available in: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>> Accessed on: 20 jan. 2022.

BROCH, S. C.; JACOBI, L. F. Monitorias: espaços de aprendizagens no ensino superior. *Revista Práticas de Administração Pública*, v. 5, n. 1, p. 52-74, jan./abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2526629264227>. Available in <<https://periodicos.ufsm.br/pap/article/download/64227/44839>> Accessed on: 20 jan. 2022.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Ed.). New York: Longman. 2007.

BRITISH COUNCIL BRASIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira* - Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1 ed. São Paulo, SP: 2015. Available in:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Accessed on: 30 jun. 2022.

CANALE, M., & SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, 1, p.1-47, 1980.

CASTIONI, R. et al.. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, p. 399–419, abr. 2021.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965.

FERENTZ, Larissa et al. “Comportamento em tempos de Coronavírus no Brasil: utilização de hashtags no início do isolamento social”. *Comunicação em Ciências da Saúde*, vol. 31, n. 1, 2020.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-Posições*, v. 27, n. Pro-Posições, 2016 27(1), p. 133–153, jan. 2016.

GARDNER, R. C. The Attitude/Motivation Test Battery: *Technical Report*. 1985. Available in: <<https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>> Accessed on: 30 jun. 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35,n. 2, p. 57-63, 1995.

GÓIS, Amanda Regina da Silva; ARAÚJO, Iasmin Daniele de. Ensino remoto de metodologia científica: Relato de experiência da monitoria durante a pandemia do coronavírus. *Revista Enfermagem Digital Cuidado e Promoção da Saúde*, Petrolina, v. 6, fev/jul. 2021. DOI: 10.5935/2446 5682.20210056. Available in: <<https://cdn.publisher.gn1.link/redcps.com.br/pdf/aop2156.pdf>> Accessed on: 30 jun. 2022.

HYMES, D. H. Two types of linguistic relativity. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 114-158). The Hague: Mouton, 1966.

JABEEN, Shazi Shah. Implementation of Communicative Approach. *English Language Teaching*, Canadian Center of Science and Education. 2014, v. 7, n. 8, ed. 8, p. 68-74, 20 maio 2014. DOI ISSN-1916-4742. Available in: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1075982>>. Accessed on: 28 may. 2022.

KRASHEN. Language Acquisition and Language Education. *Prentice Hall International*, 1989.

LANA, Raquel Martins et al. “Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva”. *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 36, n. Cad. Saúde Pública, 2020. Available in: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/#>> Accessed on: 28 may. 2022.

- LITTLEWOOD, W. T. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- MCCARTHY, Michael; MCCARTEN, Jeanne; SANDIFORD, Helen. *Touchstone*. New York: Cambridge University Press, 2nd Ed. 2014.
- MELO, Bernardo Dolabella et al. (org). *Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: recomendações para gestores*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Cartilha. p.1, 2020.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento. *Pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Hucitec. – ABRASCO, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NASCIMENTO, J. M. T. de S.; SILVA, V. L. R. da .; LIMA, C. D.; SILVA, K. C. da; MOTA, M. da C.; PIRES, C. J.; LIMA, J. R. O.; SOUSA, J. K. C.; PASSOS, I. N. G.; BASTOS, R. S. Ensino durante a pandemia: A utilização da plataforma Google meet nas aulas de Ciências Naturais em uma escola do Município de Parnaíba-PI. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 14, 2022. Available in: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/36383>>. Accessed on: 14 jan. 2022.
- SOARES, L. A. Análise crítica e multimodal de imagens usadas em livros didáticos de língua inglesa. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 16, n. 2, 2017. Available in: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/19952>>. Accessed on: 28 mar. 2022.
- SOUSA, S. D. M. R., da Costa, G. O. P., de Sousa, R. P., dos Santos, M. N., de Oliveira, N. G. S., Toussaint, L. S. M., & de Sousa Moreiras, F. Estratégias tecnológicas utilizadas no ensino durante a pandemia. *Research, Society and Development*. v. 11, n. 1, e20911124762, 2022. Available in: < <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24762>> Accessed on: 28 mar. 2022.
- SOUZA, Maria Verúcia. A arquitetura de um material didático: *Avaliando um dos pilares de um curso de português como língua estrangeira*. Brasília, 2003.
- 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. 2022.
- UNIFESSPA. PROEG/DPROJ - *Programa de Monitoria Geral 2021* - Edital nº 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.
- WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public*. 2020. Available in:< <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>>. Accessed on: 20 jan. 2022.

YIN, R. (2019) *Case Study Research: Design and Methods*, fourth edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications. p.1-39.

Monitoria como recurso para o ensino remoto durante os tempos da pandemia: um estudo de caso na Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará.

Resumo: Devido à pandemia do novo coronavírus e à necessidade de manter o distanciamento social, o ensino e a monitoria tiveram que mudar para o ensino remoto em formato emergencial, exigindo novas configurações por parte dos bolsistas e professores. O presente artigo tem como objetivo discutir como aconteceu o processo de monitoria nesse contexto. O estudo proposto analisou os recursos utilizados na monitoria durante o contexto de ensino remoto oferecido aos estudantes de graduação em Letra-inglês da UNIFESSPA. Com base em um estudo de caso, realizou-se uma investigação qualitativa seguindo uma perspectiva de abordagem comunicativa. Os resultados mostraram que apesar de haver pontos positivos e aspectos a serem melhorados, a monitoria foi uma ferramenta indispensável para os estudantes durante o período de pandêmico.

Palavras-chave: Monitoria; Ensino remoto; Contexto pandêmico.

Recebido em: 16/04/2023

Aprovado em: 30/11/2023

Tradução interlinguística do Poema “Presença” e as interfaces com processos metafóricos e sociolinguísticos: uma homenagem ao Professor Álvaro Luiz Teixeira de Araújo

Silvia Helena Benchimol de BARROS¹
Raimunda Benedita Cristina CALDAS²

Resumo: Este artigo faz uma incursão no espaço poético do poema “Presença”, do Professor Álvaro Araújo com o propósito de discutir questões de tradução, bem como ampliar análises que referendem o fazer tradutório quando em sua tradução para o inglês. A prática tradutória aqui analisada tem como base a conversão interlinguística envolvendo múltiplos movimentos de domesticação, manipulação e recriação. Representa uma homenagem ao Professor Álvaro Araújo, cujo trabalho possibilitou um alcance no campo da tradução interlinguística, haja vista a captação e percepção reflexiva presentes no uso de expressões metafóricas e nos aspectos sociolinguísticos depreendidos nos termos e na figuração permeada no poema Presença.

Palavras-chave: Tradução interlinguística; Processos metafóricos e sociolinguísticos; Fluxo poético.

Introdução

A reflexão acerca das diversas implicações no fazer da tradução, além de suscitar questões tão amplamente marcadas pelo espaço da releitura, otimiza aspectos interculturais, os quais pairam sobre o olhar do pesquisador frente as questões da linguagem. A respeito dessa multiface de possibilidades de leitura apropriamo-nos do arcabouço do poema “Presença”, do Professor Álvaro Araújo para enveredar sobre temas relacionados a campos estéticos dos quais resultam as formas artísticas inerentes ao gênero, bem como a semânticos dos quais advém léxicos, metáforas, representações, equivalências e demais usos pragmáticos e epilinguísticos.

A atividade tradutória é indiscutivelmente um processo no qual os mecanismos interpretativos e reflexivos acompanham, passo a passo, a trajetória de transposição entrelínguas. No âmbito da poesia, essa característica se reveste de maior importância, justificada por mobilizar, além das competências linguísticas, as extralinguísticas de forma fulcral e combativa à tradução logocêntrica. Referimo-nos, com destaque, aos aspectos suprassemânticos, que envolvem métricas, sonoridade, ritmo – componentes estéticos que se

¹ Doutora em Tradução e Terminologia (UA/UNIL – PT); Professora efetiva da Universidade Federal do Pará – Faculdade de Língua estrangeira – FALEST (orientadora). Capanema-PA. silviabenchimol@hotmail.com

² Doutora em Linguística (UnB). Professora da Universidade Federal do Pará – Campus Bragança. rcriscaldas@gmail.com

imbricam na produção do produto artístico – e aos aspectos simbólicos que se manifestam no texto poético, instigando memórias, sentimentos.

O poema “Presença” resulta de uma construção poética posterior à conclusão de uma entrevista com as lideranças Rerinho Ka’apór e Osmar Ka’apór, da etnia ka’apór, que habita a Terra Indígena Alto Turiaçu. A pesquisa ocorreu no ano de 2010 na aldeia Xié Pyhun Rendá. O espaço para a realização da entrevista, em uma área de mata mais próxima da entrada da aldeia, oferecia um cenário bastante telúrico para o grupo de pesquisadores³ que acompanhava um momento solicitado pelas lideranças indígenas Rerinho e Osmar para que fosse registrado “um pedido de ajuda” a fim de divulgar a situação de angústia vivida por esses indígenas frente às invasões das terras onde habitavam. O contato realizado por este grupo de pesquisadores é marcado por diálogos, por chamados, por lamentos. Estes materializam-se, no corpus deste texto, por meio do poema “Presença” de autoria do Professor Álvaro Araújo, que habilmente maneja a linguagem e seu potencial simbólico para a expressão do angustiante cenário.

Simultaneamente, seu território foi demarcado. É uma fração da área que dominavam, mas lhes dá alguma segurança no cipoal de leis no mundo dos brancos. Vivem cercados por fazendas com gado e com gente que eles ainda olham com suspeita, querendo aproximar-se, e que os vêem com desconfiança... (Ribeiro, 1996, p.12)

O Contexto da Entrada à Aldeia Xié Pyhun Rendá: uma incursão no tempo e no espaço

A composição do grupo de pesquisa para a entrada na aldeia teve motivação de ordem de revisitação no espaço para apresentar a cópia da tese de doutorado da Professora Raimunda Benedita Cristina Caldas: “Uma Proposta de Dicionário para a Língua Ka’apór”, defendida em 2009, além disso a ida a campo era uma oportunidade às orientandas de TCC do curso de Letras do Campus de Bragança conhecer a etnia, mesmo em uma breve viagem. As alunas Nívea e Tânia escreviam na época a monografia de conclusão de curso intitulada: “O Português Falado pelos Índios Ka’apór: traços de interferência e criação lexical”. Incorporaram-se ao grupo: o Professor Álvaro Araújo, cujo interesse em conhecer o contexto da aldeia advinha de sua memória de infância, quando via os ka’apór que frequentavam a delegacia de Bragança em busca de artefatos como facões, machados, entre outros artigos que eram doados

³ O grupo de pesquisadores que acompanhava a Professora Raimunda Benedita Cristina Caldas, era formado pelo Professor Álvaro Luiz Teixeira de Araújo, do Curso de Letras-Língua Portuguesa do Campus de Bragança, as orientandas de TCC do curso de Letras-Língua Portuguesa: Nívea do Socorro Silva Farias e Tânia Gabrielle Lima de Freitas (2010) e Sandreson Marcelo Pereira da Silva (2009) do curso de Letras-Língua Inglesa.

aos indígenas para sua atividade agrícola, além disso, o Professor Álvaro foi orientador de monografias de conclusão de curso que tratavam de variedades linguísticas, empréstimos, e naquele mesmo ano, havíamos discutido questões atinentes à realidade linguística dos indígenas, inclusive sobre o trabalho de conclusão das alunas que integraram esse grupo, bem como sobre empréstimos do português no uso de outras línguas faladas no Brasil. Também fez parte do grupo, o aluno Sandreson Marcelo, do curso de Letras-Inglês, cujo conhecimento em multimídia nos daria uma ampla cobertura da pesquisa viabilizando registros em suportes audiovisuais, o que de fato se concretizou em um curta metragem. Mediante a expressão do desejo do professor Álvaro em participar do grupo nessa viagem, foram realizados os preparativos, que incluíam entre providências práticas e logísticas de deslocamento, o protocolo das autorizações para os demais alunos que compunham o grupo.

Durante o planejamento da viagem, o Professor Álvaro fez leituras sobre a etnia, em pesquisa exploratória que lhe proveria de um histórico útil ao contato e, nesse movimento de aproximação, adquiriu um exemplar da obra de Darcy Ribeiro. Em alguns encontros prévios à partida, foram tratadas as atividades a serem desenvolvidas na aldeia e possibilidades de conferir dados da língua ka'apór – uma referência aos interesses acadêmicos no âmbito linguístico que motivavam o deslocamento do grupo - assim como foram discutidas eventuais tarefas ou demandas da pesquisa de campo.

Desde a chegada à aldeia, o Professor Álvaro participou ativamente das discussões a respeito das diferentes formas de uso da língua, em uma ambiência propiciada pelo indígena Rerinho Ka'apór, que fez questão de acompanhar a equipe de pesquisadores do Campus de Bragança, da Universidade Federal do Pará, desde seu acesso ao alojamento. Nesse espaço, foi realizada uma atividade escolar com as crianças ka'apór, que consistia no reconhecimento e apresentação dos pesquisadores nas casas da aldeia até o momento culminante – a entrevista com as lideranças Rerinho e Osmar Ka'apór – ápice desse contato. Durante a circulação pela aldeia, foi emocionante a recepção dos ka'apór quando da apresentação do livro de Darcy Ribeiro: *Diários Índios*, especialmente por parte dos adultos que reconheciam seus parentes ilustrados no livro quando ainda bem jovens, bem como de outros já falecidos. Desse modo, o gesto do professor Álvaro de doar esse exemplar a Rerinho suscitou grande comoção – uma rica oportunidade de eles recordarem sobre a história e trajetória do povo ka'apór levados por suas memórias e pelas páginas da obra.

O Poeta e o Poema

O teor da entrevista abarcou as razões pelas quais não era possível fazer um estudo sobre a língua ka'apór. Havia naquele momento um rito que já era usual com os indígenas da etnia ka'apór que consistia em posicionar-se em círculos de conversa para debater assuntos do grupo ou mesmo para que os *karai* 'não indígenas' se apresentem aos ka'apór. Em uma descrição mais objetiva, esse seria o espaço do discurso, dos questionamentos e demandas que nos era disponibilizado para compartilhamento. A roda de conversa era o lugar da fala que se fazia necessária para que o grupo de pesquisadores entendesse o modo como lhes seria possível lidar com questões de cunho sociológico e, não sem razão, conduziam o grupo a seguir e observar o espaço. Este procedimento era necessário para uma representação mais próxima da realidade das pessoas que vivem pela mata: os *ka'apór* (ka'a = mata + por = pelo).

O poeta professor Álvaro Araújo, assim que chegou à aldeia, foi nomeado por Rerinho como *Tamüi Akang Tuwyr* (velho da cabeça branca) e carinhosamente apresentado à comunidade. Com confiança e deferimento, as duas lideranças ka'apór nos proporcionaram um momento de reflexão e compartilhamento de visões sobre aquele povo. Assim, o poeta Álvaro Araújo, nascido em Bragança-Pará, professor de Língua Portuguesa do Curso de Letras do Campus de Bragança, da Universidade Federal do Pará e entusiasta do trabalho de equipe com assuntos linguísticos, resvalava entre olhares, perguntas e observações acerca do reconhecimento daqueles indígenas e daquela narrativa que vinha ao encontro de sua veia poética.

É válido ressaltar que a forma com a qual os *ka'apór* se relacionam com seu entorno é indissociável de sua própria constituição como seres humanos, humanizados pela natureza que os cerca. Neste ambiente de imersão, a equipe de pesquisadores se esforça por se aproximar, comunicar, por meio do entendimento daquela cosmovisão.

Imagem 1: Professor Álvaro Araújo, Osmar Ka'apór e Rerinho Ka'apór



Fonte: acervo da pesquisa. Foto: Sandreson Marcelo.

O poema Presença (Álvaro Araújo)

O presente trabalho nos move para o ambiente poético de “Presença”, do mesmo modo que nos motiva compartilhar a inspiração *sui generis* e acompanhar os sentimentos de representação que se estiraçam pelas linhas repletas de metáforas. A composição do poema em versos livres traz uma representação que se desenvolve como performance de trajetória pela natureza. Traz o poema, alguns elementos lexicais de descrição física dos ka'apór a partir da imagem de Rerinho e Osmar: “olhos espichados”, poderiam apenas referir ao aspecto físico dos olhos daqueles indígenas, pequenos e repuxados, entretanto a polissemia da palavra e os mistérios envolvidos nas escolhas lexicais, que o texto poético propositalmente apresenta, nos autoriza pensar outras possibilidades semânticas - olhos que se projetam curiosamente, se esticam em busca da percepção de algo físico ou metafísico. O poema alude a “sombras remotas”, as longínquas memórias dos que viveram lá atrás por gerações e gerações. As “sombras” remetem ainda aos sombrios sentimentos de expropriação, invisibilidade e abandono. Há no poema uma harmonização entre os elementos da natureza utilizados nas práticas da comunidade como artefatos, arcos, caniços, com o fundo sinestésico da cor vermelha – a expressão do coração e da

ardência da pimenta: *ky'in*, que fora mantida no poema na língua ka'apór. A letra “K” maiúscula diz respeito à nomeação dada ao membro Sandreson de nossa comitiva por Rerinho Ka'apór: *Ky'in* ‘pimenta’, haja vista a sua tez avermelhada semelhante a cor da pimenta e a associação ao paladar apimentado confere o teor sinestésico nessa nomeação. Assim, mais adiante, o coração e a pimenta são igualmente rubros, havendo no ardor da pimenta a metafórica sensação do ardor no coração, pois parte do discurso do Rerinho fazia referência à dor que sentia, posto que com gesto colocava a mão sobre o peito.

PRESENÇA (26.09.10)

Olhos **espichados**

se alongando

em sombras remotas

do pétreo milenar **passado**,

se estirando em folhas e galhos

e voares de gavião.

Arcos retesos,

caniços relampejam

no ar, em pontas de **veneno**

e plumas variadas:

o ardor *Ky'in*

no coração

- igualmente rubro:

riscos de memórias

- ou lapsos de tempo? –

Olhos remotos

espiam por entre folhas

e troncos

e passados:

o presente, em plumas,

está.

[Araújo, A. (2010). *Grifos de Caldas, C. e Benchimol-Barros, S.H.*]

Várias formas de traduzir a realidade foram exploradas como objetivo de registrar o momento da visita, entre elas, a produção fílmica. O espaço da cena para filmagem pela comitiva de pesquisadores e com o trabalho técnico desenvolvido por nosso *Ky'in* acompanha a visão dos indígenas em “olhos que se alongam no tempo pétreo” de um passado milenar e se estiram em folhas e galhos e movimentos metaforizados em voares de gavião. Acresce à presente cena o momento da entrevista no espaço de mata em que Rerinho faz uma breve representação em um percurso como se estivesse se escondendo por entre folhas e galhos para que fosse retirada uma fotografia – homem e mata – uma comunhão.

Imagem 2: Rerinho Ka'apór representando o esconder-se por entre a mata.



Fonte: acervo da pesquisa. Foto Sandreson Marcelo.

Outro mecanismo de visibilidade e registro linguístico é a tradução do poema para a língua inglesa. O objetivo é o de ampliar a recepção, o alcance desse lamento que por mais de uma década é ainda atual.

“Presences”: múltiplos mecanismos no fluxo poético

Que a tradução de um poema para outra língua impõe ao tradutor grandes desafios é fato indiscutível. Os de trabalhos Costa e Guerini (2006), Cândido (2006), Faleiros (2015) e Campos (2015) são algumas referências relevantes que abordam tais impasses. Aspectos como colocação (*collocation*), rima, som, simbolismos de arraigamento cultural e ideológico, a transcrição *per se*, que compõem o processo tradutório deste gênero são abordados pelos autores. A tradução do poema Presenças⁴ é trazido neste trabalho para reflexões, ilações epilinguísticas, atinentes à natureza do tema e aos processos de conversão e domesticação considerando-se o gênero poesia. Abaixo, comentamos o poema traduzido e algumas soluções tradutórias.

PRESENCE

Taut glances
stretching
*through remote **shadows***
of the petrous millenary past,
sprawling through leaves
and branches
and hawk glides.
*armed **bows,***
reeds flash
*in the air, in poison **arrows***
and assorted feathers:
the Ky'in burning
in the heart
- just as ruddy:
*memory **scratches***
*- or time **lapses?***
lost eyes
*peek through the **leaves***
and trunks

⁴ A tradução foi realizada por Benchimol-Barros (2023), sendo esta a sua primeira publicação em língua inglesa. Revista A Palavrada (ISSN 2358-0526), 24, jul-dez, p. 133-143, 2023 - 2ª edição

*and past:
the present,
in feathers,
lives*

[Araújo, A. (2010). Tradução e grifos de Benchimol-Barros. S.H. (2023)]

No intuito de preservar o máximo da letra da obra, buscou-se realizar uma domesticação moderada do texto fonte. Os movimentos tradutórios envolveram a pesquisa de itens lexicais na língua inglesa, que se aproximassem do sentido (ou sentidos) apreendidos na leitura da tradutora (com predominância semântica sobre a forma) e que mantivessem os encontros sonoros das palavras. Estas soluções estão propositalmente negritadas na tradução para melhor referência (e no texto fonte para efeito comparativo).

Os jogos fonéticos com *shadows*, *bows*, *arrows* nas primeiras linhas do poema traduzem *sombras*, *arcos e caniços*; assim como “*scratches*” and “*lapses*” traduzem “*riscos*” e “*lapsos*”. Observe-se que os sentidos das palavras do texto em língua portuguesa mantêm-se no texto do poema traduzido, embora não rimem no texto fonte, essa marca aparece no texto meta por ação da pesquisa tradutória. A rima é então deslocada, na tradução, para outros pontos do poema.

A característica sintática de inversão adjetivo-substantivo da língua inglesa, foi usada como recurso para favorecimento da rima: “sombras remotas” – “*remote shadows*”

Os versos “caniços relampejam” // no ar, em pontas de veneno foi reformulado em sua ordem de palavras para “*armed bows*” // “*in poison arrows*”. O significante “arrows” [flecha] não existe no texto original, onde a representação da haste é o caniço, entretanto, o caniço pontiagudo atua como flecha e “arrows” é um elemento fonético que favorece a rima do verso. Ocorre, desta forma, na tradução uma reorganização das rimas, justificadas pela estética e pela preservação da sonoridade poética e dos sentidos.

Os versos “o presente, em plumas, está” apresenta uma manipulação domesticadora na tradução, na qual o verbo “está” é substituído pelo verbo “lives” [viver]. Esta solução, analogamente, atende à rima e ao sentido, de forma domesticadora e desviante do padrão logocêntrico.

A palavra *Ky'in* seguiu a opção de estrangeirização adotada no texto fonte pelo poeta, mantendo-se na língua ka'apór no poema traduzido e o sentido do substantivo “ardor” foi

traduzido pelo verbo “burning” [queimando]. O uso múltiplo do sufixo “ing” na língua inglesa, atribui à formação do verso traduzido, as possibilidades de leitura: [a pimenta (*Ky'in*) queimando no coração] e/ou [a queimação/ardor da pimenta (*Ky'in*) no coração].

Considerações

A tradução em seu percalço compõe uma gama de processos que extrapolam os campos linguísticos para nos situar nas diversas possibilidades de leitura e de sensações das quais emergem conhecimentos de mundo, de interpretação e de conceitualizações. Adentrar na tradução de um poema confere uma gama de situações envolvidas no fazer poético e no modo de representações espalhadas em cada forma – uma reescrita poética – que envolve a ação de domesticação, de buscas por correspondentes culturalmente compatíveis com o gênero e contexto de produção – para um alcance que transporta pelo tempo e espaço. Assim, situamo-nos nessa seara, na qual uma situação de conversa, de exposição de uma realidade do povo ka'apór fomentou uma visão significativamente socioantropológica mediada na poesia.

“Presença” nos foi um presente dado pelo Professor Álvaro Araújo e todos nós somos muito gratos e nos sentimos prestigiados por ter compartilhado momentos de confraternização que de modo uníssono o poeta e o professor nos propiciou. Obrigada, poeta!

Referências

- CAMPOS, Haroldo. Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora. In: CAMPOS, Haroldo. **Transcrição**. Organização Marcelo Tapia, Thelma Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- CÂNDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 5ed.-São Paulo. Associação Editorial Humanitas, 2006.
- COSTA, Walter Carlos; GUERINI, Andréia. **Colocação e qualidade na poesia traduzida**. Tradução em Revista, v. 3, p. 1-15, 2006.
- FALEIROS, Á. **Tradução & poesia**. In: AMORIM, LM., RODRIGUES, CC., and STUPIELLO, ÉNA., orgs. Tradução & perspectivas teóricas e práticas [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 263-275. ISBN 978-85-68334-61-4. Available from SciELO Books.
- RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios: os Urubus-Kaapor**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Interlinguistic translation of the Poem “Presença” and the interfaces with metaphorical and sociolinguistic processes: a tribute to Professor Álvaro Luiz Teixeira de Araújo

Abstract: This article conceives an incursion into the poetic space of the poem “*Presença*”, by Professor Álvaro Araújo with the purpose of discussing translation issues, as well as expanding analyzes that support the translation work of the verses into English. The translation practice analyzed here is based on the interlinguistic conversion involving multiple movements of domestication, manipulation and recreation. It represents a tribute to Professor Álvaro Araújo, whose work made possible an immersion in the field of interlinguistic translation, given the capture and reflective perception present in the use of metaphorical expressions and in the sociolinguistic aspects inferred in the terms and figures materialized in the poem *Presenças*.

Keywords: interlingual translation; metaphorical and sociolinguistic processes; poetic flow.

Recebido em: 08/10/2023

Aprovado em: 01/12/2023